



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

**GÊNERO DIGITAL:
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DO INTERNETÊS**

JACIRLEY PEREIRA LEMOS

João Pessoa

2015

JACIRLEY PEREIRA LEMOS

**GÊNERO DIGITAL:
UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DO INTERNETÊS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística.

Linha de Pesquisa: Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem

Orientadora: Prof^a Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa

João Pessoa

2015

L557g Lemos, Jacirley Pereira.

Gênero digital: uma sequência didática a partir do internetês / Jacirley Pereira Lemos.- João Pessoa, 2015.
80f. : il.

Orientadora: Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Gêneros digitais. 3. Sequência didática.
4. Escrita digital. 5. Internetês.

UFPB/BC

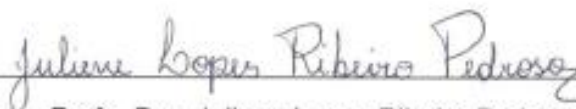
CDU: 801(043)

Jacirley Pereira Lemos

GÊNERO DIGITAL: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DO INTERNETÊS

Aprovado em: 21/10/2015.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (Orientadora)

MPLE/Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz

MPLE/Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena:

PROLING/Universidade Federal da Paraíba – UFPB

DEDICATÓRIA

A minha mãe, meus irmãos e meu
filho, pela compreensão e carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, agradeço pela constante presença em minha vida e por tornar tudo possível.

À Minha orientadora, Prof^a. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa, por toda a ajuda, apontando os melhores caminhos para o desenvolvimento deste trabalho e pelo carinho demonstrado.

Aos professores Mônica Mano Trindade Ferraz e Rubens Marques Lucena da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, pelas valiosas contribuições dadas a este estudo.

À grande amiga Karla Cavalcanti, pela ajuda, cedendo suas aulas para desenvolvimento deste trabalho.

À amiga Maria Anete Moura Cordeiro, pelo carinho e incentivo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Linguística da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, pelos conhecimentos partilhados ao longo do curso.

Aos meus colegas de mestrado, pelo companheirismo e pelo inegável apoio quando necessário.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma sequência didática com os gêneros digitais Chat e Fórum para uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual. Com base nos postulados de Bazerman e Miller (2011), buscamos entender o universo de expectativas desses alunos e suas práticas sociais, procurando proximidade entre essas práticas e o estudo com gêneros. Considerações sobre as inquietações desse jovem com mercado trabalho e questões inerentes à adolescência também são observações encontradas nos documentos oficiais de 2015, e, conforme o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM (2015), é preciso considerar “as formas de expressão mais típicas e difundidas das culturas juvenis e das culturas populares e regionais com as quais o jovem convive”. A partir dessas considerações, percebemos nos jovens a constante interação com as redes sociais e a habilidade com a escrita digital - internetês, daí o elo para a proximidade entre o estudo com os gêneros digitais e as práticas sociais do discente. Abordaremos o internetês no estudo com gêneros digitais sem o preconceito que envolve essa variante, trazendo-a para sala de aula para, então, mostrar suas limitações a partir do contexto sociodiscursivo. No percurso teórico, iniciamos com a teoria da enunciação e gêneros definidos por Bakhtin (1997, 2006) marco das demais teorias; na sequência discutimos gênero como ação retórica, recorrente e com propósito comunicativo, postulado pela sociorretórica e abordado pelos autores norte americanos Carolyn Miller (2011) e Charles Bazerman (2005; 2006; 2007; 2011). No desenvolvimento do estudo com gêneros digitais e escrita digital, abordamos Marcuschi (2004; 2005; 2008), Rojo (2010), Araújo (2007, 2015), Gonzalez (2007) dentre outros pesquisadores e, por fim, nos estudos sobre a sequência didática, buscamos apoio em Dolz e Schneuwly (2004).

Palavras-chave: Gêneros digitais. Sequência didática. Escrita digital. Internetês.

RESUMEN

En este trabajo se propone una secuencia de enseñanza con los géneros digitales de Chat y Foro para una clase de primero año de secundaria en una escuela pública de Estado. Con base en los postulados de Bazerman y Miller (2011), tratamos de entender el universo de las expectativas de estos estudiantes y sus prácticas sociales, buscando la proximidad entre estas prácticas y el estudio de los géneros. La consideración de las preocupaciones de este joven con el mercado de trabajo y las cuestiones relacionadas con la adolescencia también son observaciones que se encuentran en los documentos oficiales de 2015 y, de acuerdo con el Programa Nacional de Libros de Texto de Educación Secundaria - PNLEM (2015), se debe tener en cuenta "las formas de expresión más culturas típicas y generalizadas de la cultura juvenil y populares y regionales con los que los jóvenes vidas". A partir de estas consideraciones, vemos una constante interacción de los jóvenes con las redes sociales y la habilidad con la escritura digital - internetês, por lo tanto, el enlace a la proximidad del estudio con los géneros digitales y prácticas sociales del estudiante. Se discuten las internetês en el estudio con los géneros digitales sin perjuicio que rodea esta variante, llevándola a la clase para luego mostrar sus limitaciones de sociodiscursivo contexto. En el curso teórico, empezamos con la teoría de la enunciación y géneros definido por Bakhtin (1997, 2006) marco de otras teorías; siguiente discutimos género como acción retórica, recurrente y propósito comunicativo, postulado por sociorretórica y abordado por autores norteamericanos Carolyn Miller (2011) y Charles Bazerman (2005; 2006; 2007; 2011). En el desarrollo del estudio de los géneros digitales y escritura digital, acercarse Marcuschi (2004; 2005; 2008), Rojo (2010), Araújo (2007, 2015), González (2007), entre otros investigadores, y, finalmente, en los estudios de la secuencia didáctica, buscamos apoyo en Dolz y Schneuwly (2004).

Palabras clave: Géneros digitales. Secuencia didáctica. La escritura digital. Internetês.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 01- Modelo de Sequência Didática Dolz e Schneuwly	42
Figura 02- Sequência Didática para o ensino do Gênero Chat e Fórum.....	44
Figura 03 –Produção Inicial –Chat e Fórum Grupo 01.....	61
Figura 04 - Produção Inicial – Chat Grupo 02.....	62
Figura 05 - Produção Inicial- Fórum Grupo 02.....	62
Figura 06 - Produção Final – Chat Grupo 01.....	67
Figura 07 – Produção Final – Chat Grupo 02.....	67
Figura 08 – Produção Final – Fórum Grupo 01.....	68
Figura 09 – Produção Final – Fórum Grupo 02.....	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. GÊNEROS TEXTUAIS.....	17
1.1 Bakhtin e a Interação Verbal.....	18
1.2 Bazerman uma concepção sociorretórica de Gênero.....	21
1.2.1 Bazerman e Miller – Considerações sobre o ensino de língua materna.....	24
1.3 Gêneros Digitais	27
1.3.1 Chat.....	30
1.3.2 Fórum.....	32
1.3.3 Internetês – Reprodução/representação da oralidade na escrita da Internet	34
2. PROPOSTA DIDÁTICA.....	39
2.1 Investigações necessárias.....	39
2.2 Sequência Didática.....	41
2.2.1 Sequência Didática para os Gêneros Digitais Chat e Fórum.....	43
3. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	49
3.1 Análises dos questionários.....	49
3.1. 1. Questionário Professor	50
3.1. 2. Questionário Aluno.....	55
3.2. Análise dos resultados da SD.....	57
3.2.1 Apresentação da situação – 1ª aula.....	58
3.2.2 Produção Inicial – 1ª aula.....	59
3.2.3 Análise dos módulos – 2ª; 3ª e 4ª aulas.....	63
3.2.4 Produção Final – 5ª aula.....	66
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS	75
ANEXOS.....	79

INTRODUÇÃO

Quando se estuda a internet e suas implicações na escrita, há necessidade de buscar estudos recentes, sob risco de não inovar no que se pretende. Presente no cotidiano do homem, a internet é um caminho sem volta, pois algumas das atividades sociais só se realizam através do ciberespaço. Com propósitos comunicativos diversos, o homem modifica a sua forma de se comunicar, a “sociedade contemporânea constitui-se através de uma diversidade de modos comunicativos que envolvem inúmeros recursos semióticos que se combinam para produzir significados diversos, aos quais são atribuídos valores culturais” (DELL’ISOLA, 2012, p.13). Na internet essa diversidade de modos se faz presente principalmente entre os jovens que, interagindo através das redes sociais, são maioria nesse espaço cibernético. Os jovens, quando da utilização da internet, fazem uso de diversos gêneros digitais sem sequer saber se tratar de gêneros textuais, então é aí que se dá a necessidade da atuação escolar, a fim de criar competências que ajudarão principalmente ao aluno do ensino médio a identificar os GD, ajudando-os em sua profissionalização.

O aluno do ensino médio, em especial, está em busca de se colocar no mercado de trabalho, isso é a realidade social desse país. A comunicação no contexto social atual precisa ser funcional e atender aos propósitos da modernidade. O blog, o fórum, o chat, o e-mail e outros tantos são gêneros utilizados em várias negociações virtuais, as transações comerciais, hoje, desconhecem fronteiras. Então, a escola e o professor precisam adequar seus conteúdos, oferecendo práticas de leitura e escrita mais atraentes, que levem a inserção desses jovens, levando-os a adquirir competências para utilização desses gêneros digitais. Tão importante quanto aulas de informática no laboratório são as competências para uma postura crítica do material disponível na web.

Alguns dos gêneros hoje trabalhados nas instituições de ensino estão sendo substituídos pelos gêneros digitais. Mas, apesar de todos os esforços de nossos professores quanto ao ensino de gêneros textuais, principalmente com relação ao ensino dos gêneros digitais, pouco se tem feito. Reforçamos essa hipótese com base nos estudos de Rojo (2010, p.456) que apontam a existência de poucos livros didáticos de língua portuguesa que tratam dos gêneros digitais. Acreditando nas competências que o trabalho com os gêneros digitais trará para as diversas

atividades sociais do aluno do ensino médio, corroboramos com Bazerman (2007) quando relata a necessidade de associar aos gêneros textuais, sua funcionalidade.

A educação letrada precisa atender não somente às habilidades formais de codificar e decodificar textos, mas também aos processos individualizados da construção de sentidos. É preciso também ajudar os alunos a engajarem-se com as ferramentas necessárias para compreender, avaliar e participar dos sistemas de atividade social maiores onde os textos assumem significados e vida. (BAZERMAN, 2007, p.196)

Tendo como propósito a funcionalidade na atividade social do aluno e ainda se utilizando de recursos tecnológicos por esses já familiarizados, o professor consegue motivar e, dessa forma, trabalhar de maneira consciente os gêneros digitais, trazendo para sala de aula as habilidades que esses alunos já dominam, quando interagem com amigos através das redes sociais.

Diante dessa familiaridade com a escrita digital e com os gêneros digitais utilizados, esses jovens podem se utilizar dessa base informacional para construção de seu conhecimento de forma crítica. A escrita da internet, o internetês, é a realidade vivenciada pelo aluno e quando a escola traz a realidade para sala de aula, como é o caso dessa escrita amplamente utilizada, o estudo torna-se motivador para o aluno. Bazerman (2006, p.23), afirma que os gêneros “são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar”.

Sabemos que o trabalho com gêneros digitais na escola ainda é tímido, orientam os PCN (1998, p.23) que “a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino”. Mas, para tanto, diversificar com relação aos GD implica aquisição de recursos tecnológicos, os quais são precários em escolas das regiões urbanas e, principalmente, nas áreas rurais. Implica também que o professor de língua portuguesa disponibilize algum tempo para aquisição de conhecimentos tecnológicos, sendo isso mais um desafio, pois esse já conta com uma enorme carga horária voltada para a prática em sala de aula.

Na escola, apesar das orientações dos PCN, ainda há muito a ser feito sobre o letramento digital dos alunos, apesar de esses jovens já interagirem através de vários gêneros quando acessam aos artigos, e-mails, blog, chat e fórum, citando

os mais usados. A despeito do letramento digital, Xavier (2010, p.02) informa que é a capacidade de:

(...) realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2010, p.02).

O letramento digital pressupõe o indivíduo já letrado alfabeticamente, aquele que tem condições de utilizar conscientemente todos os dados disponíveis na internet. Corroborando Xavier (2010, p.05):

Embora não seja preciso ser “expert” em computação para vencer as limitações impostas pelo analfabetismo digital, é preciso, no mínimo, entender como funcionam os sistemas de “navegação” no oceano de dados que encharcam a Internet. Só se sai da “ignorância digital”, conhecendo pelo menos parte das “infovias” ou auto-estradas virtuais por onde trafegam as informações relevantes que ficam à espera de serem transformadas em conhecimento.

Na tentativa de inserção digital, a escola levou seus alunos às salas de informática, contudo, passado algum tempo, essa prática não foi capaz de criar habilidades para as produções textuais (LIMA, 2010, p.08). E, na busca de material de apoio, os livros didáticos que tratam do letramento digital são poucos, assim como os estudos que apontam a utilização de alguns gêneros digitais nos livros didáticos (ROJO, 2010, p.456).

A Internet é o espaço de incidência de vários tipos de gêneros textuais, e com tamanha diversidade de gêneros, a interação entre os sujeitos na web toma grandes proporções no tempo e no espaço. A comunicação neste espaço tem tempo limitado e nesse contexto, cada tipo de gênero digital tem características organizacionais específicas para seu funcionamento, com isso há a necessidade de se expressar conscientemente. Então, adequar o uso da escrita digital ao gênero, observando o interlocutor, é criar competências para que o jovem possa entender o funcionamento e agir criticamente. Para Dell’Isola (2012, p.08), “a adequação de um texto a um contexto requer que se considere a atividade social e intelectual da qual o texto faz parte. As ações individuais e sociais realizam-se através da linguagem, materializadas em gêneros textuais-discursivos”.

Na cibercultura, o tempo é primordial. Na internet a escrita digital considera um tempo reduzido para se expressar adequadamente, e, nesse ambiente, a escrita tenta reproduzir a velocidade da fala no cotidiano. A linguagem é constituída pela dialogicidade e na internet isso não é diferente, ou seja, é uma forma de diálogo ou linguagem típica voltada para aquele formato de texto, cuja velocidade e interação são características dos gêneros digitais, a saber: chat, blogs, e-mail, sala de bate-papo etc.

A escrita na internet, ou internetês como é conhecida, se apóia em abreviações, figuras e caracteres que expressam sentimentos (emoticons) na tentativa de criar, através da escrita, o ambiente de proximidade no diálogo face a face. Percebe-se, hoje, o uso generalizado dessa escrita em qualquer GD, portanto, torna-se necessário orientar o discente a adequar o uso do internetês. Dessa forma, as orientações por parte do professor de língua ajudarão sobremaneira no letramento digital. A utilização dessa variante pode e deve ser trabalhada pelo professor de Língua Portuguesa (LP), e nosso estudo busca levar o professor a se apropriar dessa variante, como fator motivacional para o trabalho com gêneros textuais digitais (GD) em sala de aula.

A nossa proposta leva em conta a grande utilização do internetês pelos adolescentes quando interagem com amigos nas redes sociais, através do uso de algum gênero digital, estando sempre conectados através de algum equipamento digital (celular, smartphones, computador). A escola precisa ajudar a compreender e avaliar melhor os textos utilizados pelos alunos em suas atividades sociais, conforme orienta Bazerman (2007, p.196):

(...) atender não somente às habilidades formais de codificar e decodificar textos, mas também aos processos individualizados de construção de sentidos. É preciso também ajudar os alunos a engajarem-se com as ferramentas necessárias para compreender, avaliar e participar dos sistemas de atividade social maiores onde os textos assumem significados e vida.

As instituições de ensino precisam criar práticas pedagógicas que aproveitem essa habilidade com a escrita digital e a necessidade de inserção social desses jovens, como também a busca por profissionalização. Como contribuição nesse processo, realizamos uma sequência didática (SD) para o estudo com gêneros digitais Chat e o Fórum, que têm o objetivo principal de habilitar os alunos a

perceberem, a partir das análises das características organizacionais de cada gênero, considerando inclusive os seus interlocutores, se cabe ou não a utilização do internetês.

Com relação aos discentes, será preciso orientar no sentido de entender a língua em sua funcionalidade e aplicabilidade, apresentando o internetês como variação linguística e sua correta apropriação a certos gêneros.

Considerações sobre a relação do internetês e a influência desse dialeto na língua materna, já foram feitas, estudos recentes como os de Santos e Costa (2014), apontam que tal influência é mínima e, quando utilizado, o aluno tem conhecimento da correta grafia da palavra. Sousa (2007, p.201) descarta o temor de alguns professores de LP quanto à utilização generalizada do internetês, afirmando que:

O temor da “decadência” da língua parece inoportuno, pois os meios eletrônicos não estão atingindo a estrutura da língua no que diz respeito aos seus aspectos nucleares, à fonologia, à morfologia e à sintaxe. As formas de textualização que aparecem na Internet devem ser analisadas com vistas aos processos de produção de sentido e de relações interpessoais.

O momento da abordagem dessa variante na escola necessita ser contextualizado a partir dos gêneros digitais em que ela se faz presente, tais como chats e os blogs. Inclusive, faz-se necessária a utilização de mídias que permitam demonstrar a interação e a dinamicidade presentes nesses gêneros, que pode ser o computador ou na ausência, recortes de conversações apresentadas em data-show.

Quanto à dimensão, essa variante tomou proporções universais por conta da praticidade, agilidade e semelhança à língua na oralidade, então, nota-se a urgência de os professores de língua portuguesa trabalharem com o internetês em sala de aula. Inclusive se atualizarem, tanto em termos de apropriação de um maior conhecimento linguístico como tecnológico para dar conta do grande número de gêneros digitais.

Diante desse aspecto, levantamos as seguintes questões norteadoras: a) Seria possível o docente conduzir os estudos sobre GD em sala de aula, apresentando e evidenciando o internetês, sua função comunicativa e suas peculiaridades? b) Esta não seria a oportunidade de esclarecer as diferenças entre interlocutores, e a partir disso, adequar o gênero digital em que se pode utilizar essa escrita? c) E, seria este o momento favorável para priorizar durante o estudo com

GD a importância do contexto sócio-histórico em que se estabelecem e evoluem os gêneros discursivos?

Para dar conta desses questionamentos, esse trabalho está organizado em quatro capítulos, de modo a desenvolver cuidadosamente cada tópico, levando a uma evolução e alcance do objetivo aqui proposto. Cada capítulo contém subdivisões que estrutura o desdobramento do tópico proposto.

No primeiro capítulo, descrevemos sobre gêneros textuais e suas vertentes, e nas subdivisões, apresentamos as idéias de Bazerman (2005, 2006, 2007, 2011) para tratar os aspectos sócio-discursivos, funcionalidade e ensino de gêneros. Na sequência, definimos gêneros digitais e suas configurações e tratamos especificamente dos gêneros Chat e Fórum. Finalizamos o capítulo, abordando a importância do letramento digital e tratamos sobre o internetês e a sua adequação ao gênero digital.

No segundo, detalhamos a nossa metodologia que propõe uma sequência didática para o trabalho com os gêneros Chat e Fórum a partir do internetês. Apresentamos a proposta de sequência didática, começando o trabalho pela aplicação de um questionário tanto aos professores de LP, quanto aos alunos do ensino médio de uma escola estadual, situada no Município de Jaboatão dos Guararapes, do Estado de Pernambuco. O propósito da aplicação do questionário é verificar a utilização dos gêneros digitais, tanto por parte do professor quanto do aluno, dimensionar o uso do internetês pelo aluno e a receptividade do professor, com relação ao uso dessa variante em sala de aula. Apresentamos também uma sequência didática, adequada ao modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2004), descrevemos os objetivos e os passos para o alcance dos resultados. E ainda neste capítulo, apresentamos e relatamos as etapas da SD que tem como objetivo motivar os alunos para o estudo com gêneros digitais a partir do internetês, ressaltando a sua viabilidade nos estudos com gêneros digitais.

Os resultados estão no terceiro capítulo, nele analisamos os questionários aplicados ao professor e aluno, nesse ponto será apresentada a questão da variante - internetês - no contexto escolar, gênero digital em livros didáticos (ROJO, 2010), ensino e funcionalidade do gênero textual, apoiando-se nas idéias de Bazerman (2007 2011). Finalizamos o capítulo analisando a sequência didática para os gêneros digitais Chat e Fórum.

As considerações finais trazem as conclusões com relação ao objetivo proposto pelo estudo, tendo o internetês como motivador para sequência, assim como retoma os resultados alcançados tanto com o questionário como com a proposta da sequência didática.

E para finalizar, trazemos as referências bibliográficas que servem de base para as nossas discussões e para a análise dos resultados apresentados.

1 GÊNEROS TEXTUAIS

Os Gêneros textuais atendem a necessidades de expressão humana sejam oral ou escrita, estruturam e ordenam as diversas situações comunicativas, sendo socialmente reconhecidos. Marcuschi (2005, p.19) os define como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”.

Sendo formas de ação estruturantes, os gêneros moldam-se às necessidades e ao contexto social, sem, contudo, serem enrijecedores da ação criativa. Marcuschi (2005) ressalta ainda que os gêneros:

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis. dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita Marcuschi (2005, p.19).

A evolução dos gêneros ocorre em paralelo ao desenvolvimento da humanidade, emergem das práticas sociais. Na antiguidade, antes da escrita, predominavam os gêneros orais, já que não se contava as gravuras nas cavernas como forma de interação verbal. Hoje, com o avanço tecnológico, é incontável a quantidade de gêneros, conforme o breve relato de Marcuschi (2005, p.19) sobre essa evolução.

(...) uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A. C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Nesse sentido, Bakhtin (1997, p.282) também afirma que os gêneros estão no dia a dia dos sujeitos falantes, os quais possuem um infindável repertório de gêneros,

muitas vezes usados inconscientemente. Até nas conversas mais informais, por exemplo, o discurso é moldado pelo gênero.

De posse dessas informações, compreendemos que o ensino de língua não pode estar à margem da discussão sobre os gêneros, que são fundamentais para comunicação. Por isso, para o desenvolvimento do objetivo desse trabalho e, especificamente, deste capítulo, abordaremos a noção de gênero sob a perspectiva sociointeracionista com os estudos de Bakhtin (1997; 2006) e na sequência, trataremos gênero como ação social sob a perspectiva sociorretórica. Utilizaremos, em especial, os estudos de Bazerman (2005, 2006, 2007, 2011) para ancorar toda a reflexão sobre os resultados de nossa proposta para uma sequência didática com gêneros digitais. E encerrando o capítulo, apresentaremos os gêneros digitais, evidenciando especificamente o Chat e o Fórum.

1.1 Bakhtin e a Interação Verbal

Para Marcuschi (2008), Bakhtin não preconiza um modelo de análise, mas sua teoria se constitui um trabalho seminal, com contribuições incontáveis para as atuais pesquisas, não só em gêneros, mas sobre a linguagem em geral.

Para desenvolver sua concepção de língua, Bakhtin (2006) faz críticas ao subjetivismo idealista e também ao objetivismo abstrato, afirmando que o primeiro coloca toda a criatividade da língua no sujeito falante, e o segundo, a crítica está exatamente na falta de criatividade do sujeito, quando da utilização da língua como sistema, como produto acabado passando de geração para geração, totalmente descontextualizado. Segundo Bakhtin (2006, p.101):

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

Para Bakhtin, a palavra não sai do interior do sujeito falante, nem como ser criativo, nem como utilizador de um bom sistema, ela sai do exterior, decorre de suas práticas sócias. A expressão não é fruto de uma atividade mental, o sujeito capta do exterior suas idéias para dar forma à sua expressão, ou seja, não fala a partir do pensamento constituído, mas contrariamente, se expressa a partir da interação com o outro.

O sistema linguístico se integra às práticas comunicativas do falante, refletindo o contexto sócio histórico, o papel social dos interlocutores e outros fatores extralinguísticos durante a enunciação. Ainda segundo Bakhtin (2006, p.117) a língua é um “fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação ou das enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Grifo do autor)”

A língua evolui historicamente a partir das interações sociodiscursivas. O autor considera ainda que a ordem metodológica para um bom estudo da língua deve observar:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se presta a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, 2006, p.119)

Dessa forma a evolução da língua ocorre primeiramente nas relações sociais concretas e depois a comunicação e a interação verbal evoluem dentro do quadro das relações sociais e, conseqüentemente, as formas do ato de fala evoluem refletindo a mudança das formas da língua. O autor esclarece a importância do conteúdo temático, estilo e construção composicional para compor a forma do enunciado, ou seja, considerar esses três elementos na elaboração de um gênero para atender especificamente uma dada esfera comunicativa.

Para Bakhtin (1997), os gêneros são enunciados relativamente estáveis utilizados pelas diversas esferas da atividade humana, considerando condições específicas e finalidades de cada uma dessas esferas

A diversidade funcional torna impraticável encontrar traço comum para todos os gêneros, portanto, a extrema heterogeneidade dos gêneros é delimitada quando o autor classifica os gêneros em primário e secundário. Bakhtin (1997) esclarece ainda que os gêneros das esferas sociais mais simples, como a esfera do cotidiano, são gêneros primários e que são secundários os gêneros de esferas mais complexas. Os gêneros primários diferenciam-se dos secundários por serem

constituídos pela comunicação espontânea, simples, como o diálogo no cotidiano ou uma carta.

Bakhtin explica a transmutação de um gênero primário quando esse se transforma dentro do secundário adquirindo uma característica particular.

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. (BAKHTIN, 1997, p. 282)

Nesse sentido, uma carta pode fazer parte de um capítulo de um romance, transmutando de uma esfera simples para outra complexa, adquirindo uma característica particular. Araújo (2004) esclarece que é essa mudança de esfera, sofrida por um gênero primário, que Bakhtin denomina de transmutação. "Esta noção é bastante reveladora de quão complexos são os elementos semióticos com os quais o homem lida para estabelecer relações discursivas com o seu semelhante" (ARAÚJO, 2004, p. 1280).

Os gêneros do discurso organizam nossa fala, leva o falante a adequar o ato comunicativo à situação social, se não existissem como mediadores nas interações sociais a comunicação verbal seria quase impossível. Contudo os gêneros são mais maleáveis e mais livres que a forma da língua, são plásticos, porque pressentimos e logo moldamos nossa fala às formas do gênero mais facilmente, do que, nos adaptamos as normas gramaticais da língua.

Rodrigues (2004) ressalta a importância de destacar os pontos determinantes do gênero na concepção bakhtiniana, quando afirma que nessa concepção:

(...) os gêneros estão ligados às situações sociais da interação: **qualquer mudança nessa interação gerará mudanças no gênero.** O autor enfatiza a relativa estabilização dos gêneros e a sua ligação com a atividade humana. Em síntese, os gêneros estão vinculados à situação social de interação e, por isso, como os enunciados individuais, **são constituídos de duas partes inextricáveis, a sua dimensão linguístico-textual e a sua dimensão social:** cada gênero está vinculado a uma situação social de interação típica, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário. (RODRIGUES, 2004, p. 423). (Grifo nosso).

Nesse sentido, o gênero está indiscutivelmente ligado à situação social no momento de sua enunciação, como mediador nas relações entre os interlocutores. Rodrigues (2004, p.423) ainda delimita a noção de gênero em Bakhtin como “formas de ação: na interação, eles funcionam como índices de referência para a construção dos enunciados, pois balizam o autor no processo discursivo, e como horizonte de expectativas para o interlocutor, no processo de compreensão e interpretação do enunciado”.

Por fim, corroboramos que utilizaremos a concepção bakhtiniana como base teórica para discutir sobre gênero em nossa pesquisa, principalmente porque é a partir dessa teoria que todos os outros estudos sobre gêneros se desenvolvem. Portanto, também acreditamos que “ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (BAKHTIN, 1997, p.282).

E para reforçar o estudo do gênero como ação social, discutiremos, na próxima seção, os estudos de Bazerman e Miller, sob a perspectiva da sociorretórica, que embasará a nossa proposta de prática em sala de aula.

1.2 Bazerman uma concepção sociorretórica de Gênero

A sociorretórica ou Nova Retórica é formada principalmente por escolas de tradição anglo-americana com destaque para John Swales, Carolyn Miller e Charles Bazerman. Nas abordagens sociorretórica os pesquisadores centralizam a organização retórica e os propósitos comunicativos do gênero. Segundo Dell’Isola (2012, p.12), Swales (1990, p.58) evidencia o propósito comunicativo do gênero, já que considera que:

O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. . (Swales, 1990: 58 apud DELL’ISOLA, 2012 p.12)

Para Bazerman (NOGUEIRA, 2014, p.106), gêneros textuais são tidos como “ações sociais que materializam uma classe de eventos, compartilham propósitos comunicativos, apresentam traços específicos prototipicamente, possuem lógica inata e estabelecem usos linguísticos específicos de acordo com a comunidade discursiva”.

Bazerman (2011) reforça ainda que várias foram as influências sobre seus posicionamentos a respeito dos gêneros, fundamentado na questão de qual é a natureza dos seres humanos como criaturas ativas, comunicativas e simbólicas. Para este aspecto, diz que se baseou fortemente em Vygotsky, além da influência dos pragmatistas americanos, especificamente George Herbert Mead¹, e da tradição fenomenológica, oriunda de Alfred Schutz.

Carolyn Miller e Charles Bazerman desenvolveram uma teoria mais sócio-histórica, tendo se concentrado mais em casos históricos, nas interações sociais e no surgimento de entendimentos sociais comuns. Gênero tanto para Miller como para Bazerman são formas de ação retórica e recorrentes nas práticas sociais discursivas. Segundo Miller (2011, p.16), “gênero é uma ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente”. Bazerman (2011, p.17) complementa a noção de Miller, observando que o gênero decorre de uma percepção do criador e do receptor, reconhecimento psicológico e social, que emerge historicamente e é praticado socialmente.

Os gêneros são coleções percebidas de enunciados. Os enunciados são delimitados, têm começo e fim, ocupam lugar definido no tempo e no espaço e são percebidos como portadores de algum sentido. Portanto, dois elementos que eu enfatizo nos gêneros é que eles são categorias de reconhecimento psicossocial e categorias de enunciados.

O autor complementa reforçando a importância do reconhecimento psicossocial do gênero, como categorias de enunciados percebidos em um dado contexto sócio-histórico.

¹ George Herbert Mead foi um filósofo americano de importância capital para a sociologia e a psicologia social e foi extremamente relevante para a formulação da teoria da ação comunicativa e do modelo deliberacionista de democracia, bem como para a elaboração da teoria do reconhecimento.

Os fatos sociais são, portanto, as coisas que as pessoas acreditam serem verdadeiras, decorrem de atos de fala² os quais se apóiam em um gênero. Os gêneros emergem nos processos sociais e através de seus textos são realizados os atos de fala que se encadeiam em ações. Portanto, atos de fala são entendidos não só como palavras, mas como palavras que produzem uma ação social, considerando não só os fatores linguísticos, mas os fatores extralinguísticos. Exemplos a essa asserção podem ser um edital de convocação, uma multa, receita, contrato, bula de remédio, corroborando que as “palavras não apenas significam, mas fazem coisas” (BAZERMAN, 2006, p. 25-6). “Assim, quando agimos pela linguagem nós não transmitimos apenas uma mensagem, nós ordenamos, sugerimos, atacamos, defendemos, prometemos, entre outros atos que visam modificar uma situação”. (VITORINO, 2011, p.25)

Bazerman (2005, p.102) defende que:

(...) os gêneros moldam as intenções, os motivos, as expectativas, a atenção, a percepção, o afeto e o quadro interpretativo. O gênero traz para o momento local as idéias, os conhecimentos, as instituições e as estruturas mais geralmente disponíveis que reconhecemos como centrais à sua atividade.

E complementa que os gêneros organizam e direcionam nossas vidas, enquanto que moldam as intenções e idéias para perfeita compreensão dos atos de fala. Através do reconhecimento psicossocial, as pessoas estruturam suas ações, atendendo a padrões socialmente perceptíveis e socialmente determinados.

Para entendimento de gênero como mediador da ação social, o autor nos fornece a noção de conjunto de gênero como uma coleção de tipos de textos que uma pessoa tende a produzir em um determinado papel social.

Nessa perspectiva, gêneros são formas textuais padronizadas, típicas que produzem atos de fala, esses atos de fala produzem fatos sociais. Os sistemas de gêneros estruturam e organizam as ações que as pessoas estão envolvidas, dessa forma identificamos os sistemas de atividades em estreita relação com os sistemas de gênero.

² A teoria dos atos de fala foi elaborada inicialmente por John L. Austin (1911-1960) e desenvolvida posteriormente por J.R. Searle. Austin parte da teoria pragmática de Wittgenstein de que é o uso das palavras em diferentes interações linguísticas que determina o seu sentido.

Para diferenciação os gêneros têm tipos e elementos que são características recorrentes que os tipificam, facilitando a compreensão. Portanto, ocorre a tipificação quando há recorrência e similaridade de forma, de conteúdo e de uma ação social, levando a compreensão e manutenção de um sistema de atividades de uma determinada prática social discursiva.

Assim, é como elemento mediador e estruturador de nossa sociedade que o gênero precisa ser percebido pelo aprendiz, não podendo ser desconsiderado na prática de ensino de língua. E, cientes dessa necessidade, trataremos a seguir sobre o ensino de gênero textual, ainda na perspectiva de Bazerman e Miller.

1.2.1 Bazerman e Miller – Considerações sobre o ensino de língua materna

Para o ensino de gêneros, é importante o educador levar o aluno a perceber que toda atividade social discursiva tem um gênero como mediador da situação comunicativa. Para uma abordagem motivadora em sala de aula, Bazerman (2011, p.38) ressalta que:

(...) se o gênero for concebido como ação social e ação social motivada, então será necessário situar o próprio ensino de escrita como ação social motivada, de modo que o aluno deseje moldar o sentido e se empenhe para criá-lo. Consequentemente, o aluno também irá reconhecer o valor do gênero que está sendo solicitado a produzir.

Há ainda que se considerar que desenvolver habilidades que tragam sentido para os aprendizes é fazê-lo entender o gênero como facilitador das práticas sociais, levando-os a perceber as características individuais de alguns gêneros. Dessa forma, é papel do educador ser criativo, participativo, apresentando não só a estrutura composicional do gênero, como também propiciar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para identificar as diversidades de gêneros.

Conforme reforça Bazerman (2011, p.40-41),

(...) o ensino de língua consiste em ajudar o **aluno a se tornar um tipo de usuário mais habilidoso, flexível e versátil da língua** escrita e falada; trata-se, portanto, do desenvolvimento linguístico do aluno através da interação em diversos contextos com tarefas que representam variados desafios. Portanto, ensinar uma língua é ensinar uma arte às pessoas. (Grifo nosso)

Sob esse foco os docentes devem tentar desenvolver no aluno habilidades que o ajudem a criar competências discursivas que atendam às expectativas desses jovens em suas práticas sociais. Para evidenciar a importância de um usuário habilidoso, citaremos Bathia (1997 apud COSTA FILHO, 2012, p.85), “assim como o publicitário faz uso do já sabido e familiar no conhecimento existente, o escritor de gêneros hábil utiliza o que é convencionalmente disponível em uma comunidade discursiva para promover seus próprios e sutis objetivos”. Como se observa, quanto mais engajado o jovem estiver, mais habilidade terá em seu futuro profissional. Miller (2011, p.43) enfatiza que nessa prática há necessidade de buscar o mais proximal do aluno, considerando o conhecimento atual e suas práticas sociais.

(...) ver como se pode usar o conhecimento atual dos alunos para alçá-los até o conhecimento prático e a efetividade comunicativa que se procura ajudá-los a alcançar no próximo nível. Trata-se, portanto, **de refletir sobre quais gêneros poderão envolver a zona de desenvolvimento proximal dos alunos, eu acho, realizando a tarefa que está um pouco além deles num determinado estágio aqui e agora**, o que os levará ao estágio seguinte. (Grifo nosso)

Dessa forma, orienta o professor a realizar tarefas comunicativas que motivem o discente, promova meios para engajamento e motivação e observa ainda que:

Os gêneros devem proporcionar meios para que os estudantes se engajem em tarefas comunicativas e, ao mesmo tempo e pelo mesmo motivo, deveriam prover meios para a motivação dos alunos como falantes, escritores, pintores ou blogueiros, enfim, sejam quais forem os gêneros que estejam sendo ensinados a eles. (MILLER, 2011, p.40)

Entendemos, assim, que é importante levar em conta que gêneros o aluno já conhece, com quais está familiarizado, de quais está cercado, para fazê-lo tomar consciência das tipificações sociais próprias do mundo como ele o conhece. Corroborando, Bazerman (2011, p.45) observa que buscar o que é proximal “é uma maneira muito útil de pensar sobre o assunto. Tanto em termos de definir se, trata-se de algo imaginável para os alunos (ou seja, se é proximal o bastante), como em termos de que tipo de andaime é necessário para ajudar o aluno a chegar lá”.

Percebe-se também a mesma preocupação nos documentos oficiais nacionais com relação ao ensino médio, ao considerar às expectativas dos discentes, quando da elaboração do conteúdo dos LD de língua portuguesa. Para tanto, o Programa Nacional para Livro Didático para o Ensino Médio 2015 (PNLEM) orienta que:

É o caso, então, de levar-se em conta, no planejamento do ensino e nas práticas de sala de aula do EM, as formas de expressão mais típicas e difundidas das culturas juvenis e das culturas populares e regionais com as quais o jovem convive. Entre essas formas de expressão, são particularmente relevantes as práticas não escolares de letramento e os gêneros (como as letras de rap e de canções, os fanzines, os grafites, os manifestos, **gêneros que circulam em redes sociais** etc.) (PNLEM, 2015, p.10). (Grifo nosso)

Portanto, os LD precisam avançar no sentido de trazer práticas que melhorem o trabalho do docente. E, considerando que o livro didático sempre foi o principal material de apoio para o trabalho em sala de aula e nesse contexto de inserção dos gêneros emergentes, é justo que o professor tome esse recurso como apoio, considerando um maior número de GD como um dos pontos relevante para a escolha do LD de língua portuguesa.

Em estudo recente, Silva e Barbosa (2015, p.35-36) analisam a inclusão dos GD em três dos seis livros propostos pelo PNLD edição 2012 e concluem que os GD mais utilizados são o e-mail e blog, ressaltando a necessidade de ampliar os tipos de gêneros digitais utilizados. Diante dessa constatação, achamos oportuna a contribuição com a proposta de uma sequência didática utilizando o Chat e o Fórum, a partir da variante linguística – internetês, voltada para alunos do ensino médio.

Consideramos pertinentes para nosso estudo as observações feitas por Bazerman e Miller, tais como criar motivação e refletir sobre as práticas sociais dos discentes. Isso se reflete quando trazemos o que está mais próximo das práticas sociais do aluno e também quando trabalhamos em grupos equilibrando as diferenças nos níveis de aprendizagem. Como proximal, percebemos a grande utilização dos gêneros digitais pelos jovens quando acessam constantemente às redes sociais e como motivador, o tipo de escrita que utilizam para se comunicar. Por isso, trataremos esses aspectos, na próxima seção, com mais detalhes, ou seja,

discutiremos sobre os Gêneros Digitais, especificamente Chat e o Fórum, e a escrita digital – internetês.

1.3 Gêneros Digitais

Não se pode interagir socialmente a não ser por um gênero, na comunicação mediada pelo computador (CMC) não é diferente, a prática sócio-discursiva nesse ambiente ocorre sempre através de gênero digital. O “ambiente virtual é extremamente versátil e hoje compete, em importância, nas atividades comunicativas, ao lado do papel e do som” (MARCUSCHI, 2004, p.13). Com o avanço das tecnologias nos meios de comunicação é natural que, em decorrência de práticas sociais comunicativas recorrentes, surjam novos textos ou ainda que os já existentes sejam transmutados.

A comunicação através das redes sociais é quase sempre sincrônica reproduzindo a comunicação na oralidade, deixando a conversação intensa e interessante. Tamanha é a interação que Crystal (MARCUSCHI, 2004, p.14), a propósito da participação indefinida nos *bate-papos* em salas abertas, comenta que a atividade se parece com “um enorme jogo maluco sem fim” ou então se assemelha a uma “ *festa linguística*” (*linguistic party*) para onde levamos nossa “língua” ao invés de nossa “bebida”.

Os gêneros digitais são resultado das interações verbais que emergem das práticas sociais, cujos interactantes são mediados por aparelhos digitais. São de grande número os gêneros digitais existentes, contudo, alguns já fora de uso, dado a grande velocidade em que esses gêneros emergem e também desaparecem de circulação. Com relação a essa dinamicidade, Marcuschi (2005, p.11) comenta que:

O grande risco que corremos ao definir e identificar esses gêneros situa-se na própria natureza da tecnologia que os abriga. Seu vertiginoso avanço pode invalidar com grande rapidez as idéias aqui expostas. Isso obriga-nos a ter muita cautela nas afirmações feitas.

O risco de relacionar os gêneros digitais em relação a variedades existentes na mídia virtual é de situá-los e não mais existirem, como é o caso do Orkut, já que atualmente podemos citar como mais usuais os e-mails, chats, blogs, fóruns de discussão, entre outros. Hoje a conversa face a face do cotidiano pode ser

transmutada e acontecer com a mediação do computador, celular, ou de outro equipamento digital. Segundo Levy (1999), o ciberespaço possibilita essa interação com um ou vários interlocutores, todos ao mesmo tempo. A CMC caracteriza-se pela mobilidade e velocidade, pois o espaço geográfico não é mais entrave para a interação social. Facilitada por uma escrita híbrida, que expressa sentimentos, criando proximidade tal qual o diálogo no cotidiano. Outra característica dos GD é que ele pode ser sincrônico (que ocorre ao mesmo tempo) como assíncrono (que não ocorre ao mesmo tempo), possibilitando varias formas interação.

Como já mencionamos, para Bakhtin (1979), os gêneros são classificados em primários e secundários, levando-se em conta a esfera em que circula, se simples como a esfera do cotidiano, os gêneros são primários, se a esfera é complexa circulam os gêneros secundários. Corroborando Araujo (2004, p. 1280) diz que o que faz um gênero ser primário ou secundário é a esfera da qual faz parte, complementa:

(...) muitos gêneros, sobretudo os que emergem das novas tecnologias digitais, parecem ser mais bem compreendidos se o estudo for feito à luz desse fenômeno bakhtiniano, pois embora se trate de gêneros emergentes da Internet, nada é genuinamente novo. Na verdade, o que existe é uma espécie de reformatação de gêneros conhecidos que são transmutados por outros de uma esfera bem mais complexa que é a Web.

Segundo Marcuschi (2004), os gêneros emergentes parecem projeções de outros como suas contrapartes prévias, no quadro abaixo o autor faz uma associação de alguns gêneros emergentes na mídia digital com os gêneros pre-existentes.

GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES NA MÍDIA VIRTUAL SUAS CONTRAPARTES EM GÊNEROS PRÉ-EXISTENTES

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	<i>E-mail</i>	Carta pessoal // bilhete // correio
2	<i>Chat em aberto</i>	Conversações (em grupos abertos?)
3.	<i>Chat reservado</i>	Conversações duais (casuais)
4	<i>Chat em salas privadas</i>	Encontros pessoais (agendados?)
5	<i>Chat em salas privadas</i>	Conversações (fechadas?)
6	<i>Entrevista com convidado</i>	Entrevista com pessoa convidada
7	<i>Aula Chat (aulas virtuais)</i>	Aulas presenciais
8	<i>Vídeo conferencia interativa</i>	Reunião de grupo/ Conferência / Debate

9	<i>Lista de discussão</i>	Circulares/ séries de circulares???
10	<i>Endereço eletrônico</i>	Endereço postal
11	<i>Blogs</i>	Diário pessoal, anotações, agendas

Fonte: MARCUSCHI, (2004, p.31)

Ainda segundo o autor, três aspectos tornam a análise desses gêneros relevante: seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; e a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita.

Quanto à estrutura, os gêneros digitais caracterizam-se por serem parcialmente rígidos, já que possuem o formato de formulários, contudo não há rigidez nas estratégias de realização do gênero como instrumento de ação social. Marcuschi (2004, p.30) observa os programas que veiculam esses gêneros.

A rigidez do programa fica por conta de sua característica formulaica, já que em última análise todos os gêneros produzidos no contexto da mídia virtual têm um sabor de *formulários* mais ou menos discursivos e não de múltipla escolha.

O autor acrescenta que esses gêneros são diversificados em seus formatos e possibilidades e dependem do *software* utilizado para sua produção, no caso dos *e-mails*, por exemplo, temos vários programas para sua elaboração. Tendo os GD o aspecto de formulário, acarreta mais facilidades, intensificando-se o uso.

Característica principal dos GD é a multimodalidade, integram-se ao texto imagens, sons, e outras semioses para gerar sentido. Ressaltando a importância da multimodalidade Kress e van Leeuwen (2001, p.46 apud MEIRA, 2012, p.103) acrescentam que:

Na era da multimodalidade os modos semióticos além da língua são vistos como completamente capazes para servir de representação e comunicação. Na verdade, a língua, seja falada ou escrita, pode agora com mais frequência ser vista como apoio “aos outros modos semióticos: ao visual, por exemplo. A língua pode agora ser extra visual”.

O uso intensificado de modos semióticos demonstra a necessidade de interação social, os internautas tentam através da escrita, suprir a oralidade. A escrita da internet é híbrida, molda-se em busca de criar sentido e gerar uma proximidade durante a interação verbal. Livre do rigor da língua na forma culta, a

linguagem da internet – internetês - por sua característica singular, tem sido objeto de vários estudos. Na seção 1.3.3, apresentaremos algumas das principais características do internetês, já que no nosso estudo a escrita digital é ponto de partida para atrair o aprendiz para o estudo com gêneros digitais.

Antes, porém, trataremos brevemente dos gêneros que iremos utilizar na sequência didática trabalhada com os alunos. É importante salientar que estudaremos as características principais dos gêneros digitais Chat e Fórum, contudo, não discutiremos o lado psicológico da formação da identidade do sujeito, enquanto interactante em sua subjetividade.

1.3.1 Chat

Chat, denominação também dada a “sala de bate-papo”, tenta reproduzir uma conversação (bate-papo), aqui se reportando à tabela de correspondentes em Marcuschi (2004). Uma de suas características é o anonimato, através da escolha de apelidos virtuais (nicknames), utilizados pelos interactantes, contribuindo para acentuar o grau de informalidade nesse tipo de interação.

Marcado pela oralidade, esse gênero tem vários propósitos comunicativos. Os interlocutores usam da criatividade para levar para o chat a proximidade da conversa face a face. Configurando-se a transmutação da conversa do cotidiano para o gênero digital chat em especial o chat aberto, Araújo (2004, p.1280) considera que “a superposição de semioses, como a escrita, o som e a imagem, permite que se percebam índices da transmutação da conversa do cotidiano para a Web”.

Tentando reproduzir a comunicação face a face, o chat traz a velocidade para as conversações, portanto, a sincronia é outra grande característica do gênero. Nesse sentido, a escrita adotada nesse gênero, por conta da comunicação informal, quase sempre é o internetês. Através dessa variante linguística os internautas buscam adequar à dinamicidade da conversação, dando o tom da oralidade, abreviando palavras e utilizando vários emoticons. O internetês é a língua desse gênero digital e através de múltiplas semioses criam a proximidade entre os falantes.

Marcuschi (2005, p.42) esclarece que o surgimento do chat ocorreu:

(...) na Finlândia no verão de 1988, quando Jarkko “WIZ” Oikarinen escreveu o primeiro **IRC (Internet Relay Chat)**, na universidade de Oulu, com o objetivo de estender os serviços dos programas BBS (os

e-mails de então) para comunicações em tempo real. De acordo com o próprio Jarkko “*o nascimento do IRC se deu em agosto de 1988*”. De início, funcionava apenas na rede pessoal de Jarkko chamada **tolsun.oulu.fi**. Após contatos com amigos norte-americanos, já em novembro de 1988 a novidade estava ligada à Internet. Em meados de 1989, eram 40 servidores interligados pelo IRC no mundo todo, mas obrigados a entrar com senhas e identificação pessoal. IRC para qualquer um se conectar sem a necessidade de senha. Desde então os programas de bate-papo (*chats*) proliferaram a números espantosos. O certo é que um programa para comunicação limitada entre indivíduos que se conheciam cresceu e em menos de uma década tornou-se um dos gêneros mais praticados da *civilização digital*.

Sobre o anonimato, Marcuschi (2004) se remete a Crystal (2001) e acrescenta que essa é uma característica distintiva dos grupos de bate-papo sincrônicos, atitude essa, que conduz da linguística para a psicologia social. Nas salas de bate papo o anonimato reserva o direito a atitudes como ignorar alguns participantes, se a conversa não nos agrada, ou ainda, podemos optar por conversar simultaneamente com vários participantes. Os participantes desse ambiente digital podem fazer escolhas entre o chat aberto ou chat fechado, e, nesse último, pode-se escolher um interlocutor e conversar reservadamente, atitude que não seria adequada numa roda de conversa entre amigos face a face.

São vários os tipos de chat, Marcuschi (2008, p.201) cita alguns:

- Chats em aberto: “inúmeras pessoas interagindo simultaneamente em relação síncrona e no mesmo ambiente”;
- Chat reservado: variante dos room-chats, mas com as falas pessoais acessíveis apenas aos dois interlocutores mutuamente selecionados, embora possam continuar vendo todos os demais em aberto;
- Chat agendado: oferece possibilidade de diversos recursos tecnológicos na recepção e envio de arquivos;
- Chat privado: “são os bate-papos em sala privada com apenas os dois parceiros de diálogo presentes”.

A escolha por determinado subgênero do chat vai depender do propósito comunicativo, esse último altera a natureza genética. Em seu estudo a Organização Constelar do Chat, Araújo cita Bathia (1999) para esclarecer as variedades do gênero ou subgêneros, relacionando-os a uma constelação, interligando-os. Araujo

(2004, p.1282), contrapondo-se à noção de subgêneros, uma vez que cada um tem seu propósito comunicativo, entende constelação como:

(...) um conjunto de gêneros que são irmanados pela relação genética que existe entre eles, ou seja, todos pertencem à mesma família e, por isso, são variedades de um único gênero que, por ser complexo, atende a propósitos comunicativos distintos e não a subpropósitos.

E complementa:

O uso de tal categoria de análise parece sugerir que as variedades nascidas do “gênero mãe” sejam menos importantes. Embora entenda a constelação como um conjunto de variedades de um único gênero, não concebo esse conjunto hierarquicamente, pois todos os gêneros têm seu grau de relevância social. (ARAUJO, 2004, p.1282)

Concordando com o autor, diante das variedades do gênero chat, o propósito comunicativo dará a relevância necessária na escolha de uma ou outra variedade. Dado a estrutura formulaica dos GD, a interação é facilitada entre interlocutores, o acesso as salas de bate papo solicita dos participantes uma prévia seleção de categorias com propósitos comunicativos determinados, como a seleção de parceiros por sexo, região, idade, além de agregar várias semioses como sons, imagens, deixando o diálogo muito atraente, prendendo a atenção do interlocutor.

Na educação, apesar de ocorrer o uso do chat educacional, o Fórum é mais indicado nesses ambientes, onde o internetês não é tão apropriado. Aqui o professor vai limitar o uso, fazendo o discente perceber o papel social do interlocutor, considerando o contexto para escolha linguística.

1.3.2 Fórum

O fórum também chamado de fórum de discussão tem como características principais um grupo formado por participantes que discutem um assunto específico, sendo um dos participantes mediador e organizador, mantendo o tema principal. A comunicação neste gênero é assíncronica, as indagações e comentários enviados não são respondidos de imediato. Geralmente os fóruns são voltados para o meio

acadêmico, contudo não é regra, os indivíduos se agrupam em torno de interesses comuns, que são definidos como comunidades³ operando via e-mail.

Nas comunidades virtuais, há que se considerar a postura entre os participantes de alguns fóruns. Nesse sentido, a depender do assunto e da comunidade envolvida, seus interlocutores selecionam a grafia, que diferente do chat, deve ser a língua em sua forma culta, principalmente em fóruns educacionais, quando os desvios são modelados pelo tutor ou organizador, que tem função de manter a sinergia sobre o assunto.

Sendo o fórum um gênero assíncronico, os questionamentos e/ou comentários pertinentes ao assunto em pauta são depositados no fórum para que seja respondido no futuro, dando tempo ao interlocutor para refletir sobre a resposta. Considerando as vantagens Dias e Santos (2005, p. 35) esclarecem que:

(...) neste gênero digital, o interlocutor tem ainda a vantagem, relação aos outros gêneros de discurso em celulose, de não apenas processar solitariamente a informação ali exposta, como também poder questionar junto ao produtor do discurso os pontos criticáveis, obscuros ou absurdos do seu discurso.

No estudo com gêneros digitais, há que se fazerem algumas considerações com relação ao discurso. Marcuschi (2004) cita as considerações de Erickson (1997, p. 4-5), quando esse sugere observar: o propósito comunicativo do discurso; a natureza da comunidade discursiva; as regularidades de forma e conteúdo da comunicação, expectativas subjacentes e convenções; as propriedades das situações recorrentes em que o gênero é empregado, incluindo as forças institucionais, tecnológicas e sociais que dão origem às regularidades do discurso.

³ Segundo Marcuschi (2004), uma comunidade é uma coleção de membros com relacionamentos interpessoais de confiança e reciprocidade, partilha de valores e práticas sociais com produção, distribuição e uso de bens coletivos num sistema de relações duradouras. Para o autor esta noção de comunidade é muito próxima da definição de Lave & Wenger (1991).

1.3.3 *Internetês* – Reprodução/representação da oralidade na escrita da Internet

A linguagem é constituída pela dialogicidade e na internet isso não é diferente, ou seja, os internautas utilizam uma linguagem específica voltada para aquele formato de texto, cuja velocidade e interação são características dos gêneros digitais chat, blogs, e-mail, e outros de comunicação instantânea. Para Bakhtin (2006, p. 117), o dialogismo é condição da linguagem e sobre a interação com o outro através da língua, o autor explica que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que uma das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é não apenas a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, **mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja.** (Grifo nosso)

Não muito diferente de outras épocas, a humanidade sempre buscou na retórica formas de interação verbal, nessas formas sempre foram considerados o tempo e espaço/distância para produção. Como consequência, esses tipos de escritas tendem a certa informalidade, com menor monitoração e maior cobrança pela fluidez, como observa Marcuschi (2004, p.30):

De igual modo, a produção oral não é necessária, mas apenas suficiente para determinar a interação verbal, pois é possível uma interação síncrona, pessoal e direta pela *escrita transmitida à distância*, o que já era em parte possível pela comunicação pelo telégrafo e pelo código Morse.

Segundo Crystal (MARCUSCHI, 2008, p.199), novidades em tecnologia sempre ocorreram ao longo da história, para o autor o que deve ser considerado para pontuar os efeitos da internet na linguagem são os seguintes aspectos:

- (1) *do ponto de vista dos usos da linguagem*, temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de siglas e abreviaturas nada

convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semi-alfabética;

- (2) *do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem*, integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio;
- (3) *do ponto de vista dos gêneros realizados*, a *internet* transmuta de maneira bastante complexa gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos.

No internetês, há necessidade de manipular a língua a fim de dar sentido ao que se fala, para tanto a língua sofre alterações significativas na comunicação digital.

Conforme minucioso estudo desenvolvido por Gonzalez (2007, p.59), essa escrita se caracteriza pela redução de vogais, eliminação dos acentos e palavras grafadas com 2 ou 3 letras, inclusive alguns itens em internetês apresentam sentido de mais de uma palavra da norma padrão. Toda essa criatividade na língua tem como objetivo acelerar e dinamizar o diálogo.

Considerando as abreviaturas uma das marcas mais evidentes da comunicação mediada por computador, Hilgert (2000, p.51) “ressalta que as formas abreviadas não consistem numa parte da palavra, mas sim num conjunto de letras, no qual ao menos o falante nativo da língua imediatamente reconhece a palavra em questão, por fazerem essas letras parte de sua constituição gráfica”. Podemos citar como exemplo “kbç” para a palavra cabeça.

Tratando da escrita digital, Hilgert (2000, p.8), “entende por dialogicidade a dinâmica de alternância de turnos na interação. Quanto mais intensa for essa alternância, maior será a dialogicidade da conversação”. A alternância de turnos em tempo real, caracterizada pelo fato da resposta imediata entre interlocutores durante a conversação na internet, “imprimem marcas dialogais próprias da formulação do turno na comunicação face a face” (HILGERT, 2000, p.8). Nesse sentido, o autor explica seu posicionamento:

Apesar de escrita, portanto, a conversação na internet é concebida como fala, por ser essencial e intensamente dialogal desenvolvendo-se por meio da alternância de turnos. É precisamente este caráter que lhe dá o nome de conversação, bate-papo, papo, chat, só não a confundindo com um texto falado prototípico, por não ter realização fônica. (HILGERT, 2000, p.8).

Numa conversação, para os interlocutores o importante é interagir, e “como a interação, na sua forma mais completa e eficaz, acontece em situação face a face, eles, vendo-se compelidos a escrever, investem toda a criatividade para atribuir a essa manifestação escrita as marcas da Comunicação Face a Face” (HILGERT, 2000, p.8)

Para Modesto (2011, s.p.) diferentemente da conversação face a face, na comunicação da internet os turnos precisam de gerenciamento para que haja alternância de turnos. “Entendemos que os turnos conversacionais são “acionados” através da tecla “enter” ou pelo botão “Enviar” após a digitação do texto, fazendo com que, não raras vezes, os dois interactantes estejam com a palavra, e projetem turnos simultaneamente”.

Segundo Marcuschi (2005, p.63), o internetês tem uma característica singular, modifica a estrutura da palavra para dar a entonação produzida pela fala e essa criatividade tem o intuito de dar sentido. Reproduzindo as conversações face a face, esses recursos são chamados de marcadores supra-segmentais, são marcadores de natureza linguística, mas não de caráter verbal.

Os meneios de cabeça, os gestos, os olhares, os sorrisos utilizados durante a conversação face a face são os marcadores não-verbais ou paralinguísticos. Na escrita digital esses marcadores são amplamente utilizados, tanto os verbais como os não verbais, são recursos que os internautas utilizam na escrita digital para estabelecer, regular e manter a conversação na internet.

Urbano (1993, p.85) esclarece que “os marcadores conversacionais “ajudam a construir e dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional”. Fazem parte da função interacional na conversação. A alternância de turno e os marcadores conversacionais são recursos da conversação Face a face que se configuram também no gênero digital. Segundo Modesto (2011 s.p.),

(...) é muito comum o uso dos marcadores conversacionais no texto conversacional digital. Os marcadores verbais lexicalizados são representados como na conversação face-a-face (só que através da escrita), enquanto que os prosódicos e não-linguísticos, são representados por vários elementos gráficos, como reticências, onomatopéias ou os emoticons (expressões iconográficas que representam emoções humanas ligadas ao humor).

Um estudo bem elaborado realizado por Meira e Oliveira (2010, p.116) sobre a escrita digital aponta detalhadamente um total de 370 ocorrências de marcadores verbais encontrados no internetês, sendo:

(...) 32% eram iconográficas (emoticons), 31% de marcadores verbais de autoria Lexical - onomatopéias (sorrisos como rrsrs, hahah, choros como buáá), perfazendo total de 63% dos casos analisados na comunicação digital. Dos 37% restantes, 22% são para Marcas de Autoria Lexical Entonação (MAL-E): diversos tons da voz, atenuando ou enfatizando a fala como 'amorrrrrr', como 'bom diaaaaaaaa', como 'alowwww', etc; 15% são para Marcas de Autoria Lexical Abreviação (MAL-A): rir como 'rs', teclar como 'tc' e beijar como 'bjs'.

Em decorrência desses recursos facilitadores e longe da análise que se faz ao uso da norma culta, essa escrita é largamente usada pelos jovens que estão diariamente conectados às redes sociais. A preocupação dos professores e inclusive de vários estudiosos no assunto é se essa escrita digital interfere nas produções textuais dos alunos, cuja discussão será retomada mais adiante ao tratarmos dos resultados.

A grande maioria dos professores acredita que só a norma culta deve ser a praticada na escola e que nesse ambiente, não há espaço para outras variedades linguísticas. Porém, negar qualquer variedade linguística é negar as variedades regionais e culturais desse país, negar o sujeito como ser social e negar a instituição escolar como ambiente de interação social. Essa negação gera o preconceito; o confronto e o alargamento da distancia entre professor e aluno se reforça. Para Souza e Gomes (2013, p.42):

(...) as alterações linguísticas são inevitáveis. Acolhê-las ou não independe de nossa validação em relação a essas variações. Percebemos que as línguas humanas mudam como passar do tempo, mas de maneira lenta e gradual, e, como essas transformações alcançam apenas partes dessas línguas, dá-nos a impressão de que elas estão sempre em estado de permanência.

Nessa perspectiva, as abreviações bem como o uso da linguagem coloquial são comuns em textos menos formais. Pesquisas recentes de estudiosos como Gonzalez (2007) e Schuelter e Reis (2005) já apontam que a interferência do internetês na produção textual na escola é mínima. O aluno percebe o contexto social diferenciado em que o ambiente virtual é revestido de informalidade e o

ambiente escolar requer a utilização da norma culta e, portanto, revestido de formalidade.

Essa asserção reforça ainda mais a nossa hipótese de que devemos nos utilizar do internetês como elemento motivador ao uso dos gêneros digitais, utilizando o ambiente escolar como espaço para o letramento digital e, com isso, reforçando a adequabilidade dessa escrita, fato que já tem sido observado, segundo as pesquisas citadas, naturalmente pelos alunos.

Por fim, após as considerações sobre o estudo com gêneros, ensino dos gêneros em sala de aula, os gêneros digitais e especificamente o Chat e o Fórum, encerramos esse capítulo com bases teóricas que nos ajudarão a refletir sobre a sequência didática exposta no capítulo seguinte.

2 PROPOSTA DIDÁTICA

Sob uma abordagem sócio-histórica da situação enunciativa para o estudo com gêneros digitais, propomos um modelo de sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 60) especificamente com os gêneros Chat e Fórum, considerando a escrita digital - o internetês, como motivador para a adesão dos jovens ao estudo com GD. Pensando na profissionalização desses jovens e as habilidades com equipamento digitais e interação intensa desses nas redes sociais, verificamos que há necessidade de conhecerem melhor os gêneros que já utilizam. E, assim, tratar a questão da funcionalidade desses gêneros sob a perspectiva das práticas sociais, para dar conta de torná-los críticos não só quanto aos aspectos estruturais do gênero, mas também aos funcionais. Antes de aplicarmos uma sequência didática na escola, percebemos a necessidade de investigar como seria a aceitação por parte dos professores e dos alunos para trabalhar com o internetês.

Recorremos ao questionário com o objetivo de investigar a utilização do internetês entre os alunos do ensino médio e a receptividade por parte dos professores LP, com relação ao uso dessa variante em sala de aula. O questionário também se propõe investigar a utilização dos gêneros digitais por parte do aluno e se o professor vem abordando-os em sala de aula.

2.1 Investigações necessárias

Precisamos recorrer à técnica do questionário para investigação da questão da utilização do internetês em sala de aula. Utilizamos o questionário, por técnica de investigação social, para Gil (2010, p.122), “construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas”. As respostas proporcionam dados ao pesquisador para descrever as características da população pesquisada. Dentre as técnicas do questionário, temos a do questionário aberto, fechado e misto. O questionário aberto é composto de questões subjetivas, os fechados com alternativas previamente estabelecidas e os mistos reúnem as duas técnicas, possuem perguntas fechadas e perguntas abertas

Com intuito de atender aos objetivos da pesquisa, utilizamos o questionário misto, que trazem questões alternativas facilitando a pesquisa e questões abertas só respondendo a indagação relacionada à pergunta anterior.

Aplicamos dois questionários distintos, um questionário que nomeamos “Questionário Aluno” (Anexo 01), especificamente para alunos e outro, que nomeamos “Questionário Professor” (Anexo 02), direcionado ao professor de LP.

O Questionário Aluno trata de questões para sondagem quanto à utilização do internetês e o conhecimento de GD pelos alunos do 1º ano do ensino médio. O Questionário Professor foi aplicado aos professores de LP do 1º ano do ensino médio, e traz questões para sondagem da receptividade do internetês em sala e ainda se esses professores já trabalham GD e quais.

O Questionário Aluno pretende investigar basicamente a frequência de utilização das redes sociais e o ambiente de acesso, o uso do internetês e relação com erros ortográficos, por fim, se tem conhecimento dos gêneros digitais e os que mais utilizam. Para o questionário, abordamos 07 alunos, sendo 03 de uma turma do 1º ano e 04 de outra turma de uma escola estadual, situada no Município de Jaboatão dos Guararapes, do Estado de Pernambuco. Esclarecemos a eles apenas se tratar de uma pesquisa com o propósito de conclusão de mestrado e que pretende investigar a utilização dos gêneros digitais na escola. Sentimos necessidade de sermos transparentes para adesão de uma turma de adolescentes à nossa pesquisa, assim como precisamos fazer alguns esclarecimentos sobre o que seria gênero digital, antes da entrega dos questionários. Pois, percebemos que, embora os utilizem, não os identificam como GD.

Para tanto, elaboramos questões que visam dar conta de uma proposta didática voltada ao que esses alunos vivenciavam. Nesse sentido, as perguntas direcionadas aos alunos servem de suporte para nortear a viabilidade ou não da utilização de uma sequência didática a partir da escrita digital, a saber:

1. Qual sua frequência de uso das redes sociais?
2. O acesso ao computador/internet ocorre em que ambiente?
3. Utiliza palavras/termos do internetês?
4. Acredita que há relação entre os erros ortográficos com o uso do internetês?
5. Conhece alguns dos gêneros digitais?
6. Se afirmativo, informe abaixo quais gêneros digitais e a frequência de utilização desses gêneros?

O Questionário Professor, por sua vez, tem por objetivo investigar se o professor acredita na influência do internetês nas produções textuais de seus alunos

e a relação com os erros ortográficos, a crença na descaracterização da língua portuguesa em decorrência do uso do internetês e que só a norma culta da língua deve ser abordada em sala de aula e, por fim, se trabalha com GD, com quais e com que frequência. Para coleta dos dados, abordamos 06 professores que lecionam LP nas turmas do ensino médio da mesma escola, mantendo a mesma transparência com que trabalhamos com os alunos, informamos se tratar de uma pesquisa com o propósito de conclusão de mestrado e que pretende investigar a utilização de gêneros digitais na escola.

As questões direcionadas aos professores investigam a relação da escrita digital (internetês) com erros ortográficos nas produções textuais dos alunos e a consequente descaracterização da língua. Também, buscamos investigar os posicionamentos dos professores com relação à escola ser o local onde se deve trabalhar exclusivamente a norma culta da língua, além da frequência do uso dos GD em sala de aula. As perguntas direcionadas aos professores que serviram de suporte para nortear a sequência didática foram:

1. Acredita na influência do internetês nas produções textuais dos alunos?
2. Acredita que há relação entre os erros ortográficos com o uso do internetês?
3. Acredita na descaracterização da língua decorrente do uso do internetês?
4. Acredita que no ambiente escolar deve-se trabalhar exclusivamente a norma culta?
5. Trabalha com gêneros digitais em sala de aula?
6. Se afirmativo, informe abaixo quais gêneros digitais e qual a frequência?

Então, com as respostas tabuladas e analisadas, iniciamos a sequência didática, considerando e tentando minimizar o confronto entre o discurso do professor, quando estigmatiza essa variante e a crença que passa para os alunos que essa variante precisa ficar longe da sala de aula, muito embora já esteja dentro dos muros da escola, contudo longe da sala de aula.

2.2 Sequência Didática

As sequências didáticas são um conjunto de atividades escolares sistematicamente estruturadas para o ensino, organizadas para alcance dos objetivos de aprendizagem e avaliação de um dado conteúdo de qualquer disciplina.

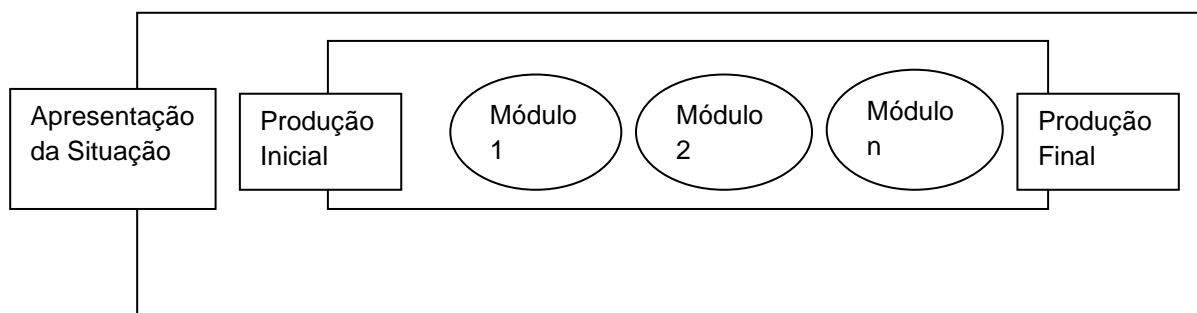
Essa ferramenta deve considerar conhecimentos prévios dos alunos, para o sucesso na evolução de cada etapa da sequência. Para o estudo com gêneros textuais orais e escritos, o modelo de sequência didática mais utilizado é o proposto por Dolz e Schneuwly (2004, p.60), que define a sequência didática como um:

(...) um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma sequência tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

A adequação numa dada situação de comunicação é ponto principal para o estudo com gêneros, habilitar o aluno para que, conhecendo o contexto da interação social, possa adequar corretamente o gênero.

No modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2004), as etapas estão bem elaboradas, pois considera a apresentação da situação a ser trabalhada e através da produção inicial, avalia os conhecimentos prévios do aluno, estruturando todo o estudo através dos módulos e concluindo com uma produção final do gênero trabalhado ou outra atividade que dimensione as atividades de linguagem tratadas nos módulos. A figura abaixo representa as etapas do modelo, as quais serão descritas e destacados os pontos para sucesso no alcance dessas etapas.

Figura 01 - Modelo de Sequência Didática Dolz e Schneuwly (2004, p.83)



A primeira parte do modelo traz a apresentação da situação, nela será exposta a atividade de produção textual, detalhando o gênero a ser trabalhado para o aluno, para que ele consiga passar à etapa seguinte. A produção inicial, trabalhada logo após a apresentação da situação, seria uma primeira produção do gênero em estudo, sendo a etapa mais importante, pois nela o professor deve avaliar os conhecimentos prévios e as limitações dos alunos a serem priorizados, estruturando os módulos seguintes. Trata-se, portanto, de investigar as dificuldades

para estruturar os módulos seguintes, possibilitando aos alunos desenvolver habilidades para alcançar a produção final do gênero.

Os módulos seguintes são organizados a partir das dificuldades encontradas na produção inicial, com atividades de linguagem propostas que dêem conta de superar essas dificuldades. Desse modo, as atividades irão se estruturando em vários módulos seguintes buscando a progressão das dificuldades, até que o aprendiz tenha condição de elaborar a produção textual final.

A produção final consiste em levar o aluno a elaborar seus textos a partir das noções apreendidas nos módulos e os instrumentos elaborados durante a sequência. Permite a avaliação pelo aluno de seu processo de aprendizagem, de seu comportamento como produtor de texto, dessa forma avaliando o seu progresso. Quanto ao processo avaliativo, este depende da escolha do docente, podendo ser uma avaliação de tipo somativa ou de outra forma, “o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação”. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.91)

2.2.1 Sequência Didática para os Gêneros Digitais Chat e Fórum

Em nossa sequência didática, trabalhamos o Chat e o Fórum a partir da escrita na internet. A utilização de tal estratégia se dá por conta da familiaridade com o internetês, escrita muito utilizada pelos jovens. Acreditamos que tendo a escrita digital – o internetês – como motivador, é possível dar sentido ao estudo com gênero, conseguido a adesão dos alunos. A proposta é permitir a utilização do internetês pelos alunos já na produção inicial e depois delimitar seu espaço de utilização. Essa permissão fará ponte entre a escola e a realidade, dando sentido ao estudo.

Já no primeiro módulo, encontramos a oportunidade de adequar essa variante da língua ao contexto social adequado de utilização, limitando seu espaço. Nesse momento apresentamos o chat e o fórum com suas características linguísticas e, para delimitar o uso dos internetês, utilizamos o papel social dos interlocutores, agentes da interação social e seus domínios discursivos, informando que ora cabe o uso do internetês ora não é adequado utilizá-lo.

A figura 02 apresenta a organização de nossa sequência didática, que faz uma adequação para considerar alguns pontos na apresentação da situação decorrentes dos questionários, relacionados aos posicionamentos sobre o internetês,

sobre o uso do GD. A sequência didática para o estudo com gêneros segundo Dolz e Schneuwly (2004), possibilita a produção de um projeto didático-metodológico de ensino que considera os obstáculos típicos da aprendizagem e as novas etapas pelas quais os alunos possam passar, o que fornecerá aos professores orientações de como e o que trabalhar de acordo com restrições, níveis e situações concretas de ensino.

Considerando que o trabalho de acordo com as restrições e situações concretas trarão subsídios para o ensino com gêneros mais eficiente, o questionário na nossa SD, tornou-se uma ferramenta importante para, a partir das informações coletadas, percebermos a necessidade de se fazer uma retrospectiva rápida sobre gêneros textuais, ativando conhecimentos prévios dos alunos.

Para um melhor entendimento da SD, descrevemos a nossa proposta a seguir:

1. Apresentação da situação

Primeiramente, apresentamos a turma o nosso trabalho, mencionando as etapas da sequência. Destacamos o tema do estudo, que serão os GD Chat e Fórum e reforçamos que haveria uma produção inicial, que também faz parte da primeira etapa. Situamos, ainda, que desenvolveríamos algumas atividades de linguagem para ajudá-los no trabalho com GD e, por fim, proporíamos uma produção final com uma avaliação quali-quantitativa para dar o retorno da aprendizagem construída durante o processo. Tudo isso totaliza 05 aulas.

Iniciamos gêneros textuais situando-os como práticas sociais, ampliando a noção de gênero, destacamos alguns tipos de gêneros, sua função social, os interlocutores, abordando alguns aspectos como os contextos sociais de comunicação, noções de domínios discursivos e suportes e a evolução dos gêneros chegando ao chat e o fórum. Fizemos um paralelo com a evolução da sociedade, abordando os aspectos da funcionalidade do gênero, portanto, na abordagem inicial, situamos de maneira simples o estudo do gênero em sua função social, noção de domínio discursivo e alguns suportes (MARCUSCHI, 2008).

Fizemos uso de slides, para que os alunos visualizassem toda evolução dos gêneros textuais chegando à era da globalização e, com ela, a internet e os gêneros digitais. Ressaltamos a progressão e o percurso dos gêneros textuais em vários contextos sócio-comunicativos da história, partindo das gravuras nos interiores das

cavernas até a tela do computador. O ponto culminante dessa primeira aula foi evidenciar a transmutação de alguns gêneros textuais antigos para os gêneros textuais digitais, fazendo uma associando da evolução da sociedade e as alterações na forma de se comunicar. Portanto, iniciamos a sequência didática com os alunos do 1º ano do ensino médio, interpretando de maneira simples, a definição de gênero segundo Marcuschi (2005, p.19): “gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. Pretendemos reforçar que:

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2005, p.20)

Chegando ao GD Chat e o Fórum, apresentamos alguns modelos e as características linguísticas de cada um e solicitamos a produção inicial, que consistirá na produção de um Chat e de um Fórum.

Nesse ponto, informamos que será permitido o uso da escrita digital - o internetês ao trabalharem com o Chat e Fórum. Aqui o internetês é o elemento motivador, ou seja, um atrativo para tornar a aula mais interessante. Utilizamos, assim, os conhecimentos prévios do educando, criando sentido e proximidade com suas práticas comunicativas. Pois, como afirma Bazerman (2011, p.45),

(...) a zona de desenvolvimento proximal é uma maneira muito útil de pensar sobre o assunto, tanto em termos de definir se, se trata de algo imaginável para os alunos (ou seja, se é proximal o bastante) como em termos de que tipo de andaime é necessário para ajudar o aluno a chegar lá (...).

Assim, um estudo que considere as práticas sociais do discente, observando o que traz sentido e proximidade para ele e associando o conteúdo a ser trabalhado com suas práticas comunicativas, leva ao entendimento e intimidade com novos conhecimentos.

2. Produção Inicial

A fase de produção inicial do modelo leva o aluno a produzir um chat e um fórum de forma que o resultado da produção dos GD responda razoavelmente à situação dada através das informações repassadas durante a apresentação da situação. A partir da produção inicial, observamos os conhecimentos prévios do aprendiz, em que propositadamente será permitida a utilização do internetês.

Para produção inicial, não atribuímos nota e informamos que tem o objetivo de detectar o conhecimento geral da turma, para organizar o andamento das aulas seguintes. Após coleta e análise da produção inicial, passamos para os módulos.

3. Organização dos Módulos

Começamos organizando os módulos a partir do levantamento da produção inicial. Partindo das dificuldades encontradas na produção inicial, abordamos o internetês já no primeiro módulo, delimitando o uso dessa variação da língua, apresentando alguns exemplos e evidenciando que essa escrita tem contexto comunicativo específico.

Em seguida, abordamos os GD chat e fórum, apontando elementos composicionais e linguísticos específicos desses gêneros, através de apresentação em slides de vários modelos coletados da internet. Explicamos sua função social, relacionando alguns interlocutores de alguns domínios discursivos, assuntos abordados ligeiramente durante a apresentação inicial.

No final do segundo módulo, solicitamos uma produção em dupla dos GD tratados, agora considerando a escrita formal e o papel social dos interlocutores, adequando o texto ao destinatário visado. Informamos a necessidade de participarem de um chat de vendas, em que foi solicitado uma simulação de compra de um equipamento e enviassem a conversação para análise. Optamos por um chat de vendas pela facilidade de opções na web, e com intuito de despertar nesses jovens algumas atitudes para o sucesso em uma negociação com vendas, visando ao mercado de trabalho. Além disso, solicitamos que criassem um fórum sobre problemas relacionados com a escola, devendo os grupos informar seus sites, para observações.

No Módulo 03, reservamos o primeiro momento para tratar as dificuldades encontradas na produção anterior, solicitada em dupla, nesse momento, consideramos a situação de comunicação, conteúdos e elaboração dos textos. Abordamos a funcionalidade dos GD chat e fórum, com apresentações de slides com novos recortes de conversações. Finalizamos mostrando a necessidade de ampliar seus conhecimentos criando habilidades, tanto para vida acadêmica como para a vida profissional. Concluímos essa aula informando que na aula seguinte teríamos a produção final e que será fornecido o material (slides) para que se preparem.

4. Produção Final

Nessa etapa foi produzido um texto final, começamos a aula explicando o propósito do estudo em criar no laboratório um chat e um fórum, considerando as noções das aulas anteriores. A exemplo da atividade anterior, solicitamos a participação em um chat de vendas e a criação de um fórum para discussão de problemas relacionados à escola. Essa avaliação quali-quantitativa foi individual, baseada nos avanços dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado. E, para tanto, consideramos a estrutura composicional e os elementos linguísticos específicos dos GD chat e fórum. Devolvemos as produções finais, com os aspectos observados para melhoria das produções e tecemos considerações sobre as pontuações atribuídas.

Apresentada a nossa SD adaptada ao modelo de Dolz e Schneuwly (2004), passaremos agora a análise dos resultados dos questionários e da sequência didática aplicados.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para análise dos dados vamos iniciar tratando da coleta dos questionários. Em primeiro momento trataremos as respostas do questionário professor, por entender ser a partir desse que a eficácia da SD ocorrerá. Reportamo-nos a variante linguística, internetês, apresentando estudos sobre suas implicações na língua materna, apontando a necessidade de ampliar a concepção de língua desses professores.

Na análise do questionário aluno, tratamos as respostas com relação à frequência no uso das redes sociais e a escrita digital durante a interação, fazendo uma reflexão sobre seu posicionamento se assemelhar ao do professor. A análise dos dados sobre o estudo com gêneros, foi abordada percebendo o gênero e sua funcionalidade e adequação da linguagem ao papel social do interlocutor.

Para realizar a análise da SD referente ao ensino com os GD, quando da postura do professor como agente motivador, envolvido com o aluno e capaz de envolvê-lo na atividade, utilizamos as concepções sobre ensino de gêneros de Bazerman (2011) e, em relação aos pontos observados na SD, referentes à estrutura da proposta, adotaremos a proposta de Dolz; Schneuwly (2004).

3.1 Análises dos questionários

Conforme comentado no capítulo anterior, antes da aplicação da sequência didática, aplicamos um questionário direcionado tanto aos professores como aos alunos. Justificamos a necessidade da aplicação do questionário pela iniciativa de introduzir o internetês em sala de aula, uma vez que essa escrita ainda é estigmatizada. Precisávamos verificar a aceitação por parte do professor e do aluno para o trabalho com GD, investigando as possibilidades de utilização dessa variante linguística e pudemos comprovar que o questionário cumpriu essa função.

3.1.1. Questionário Professor

Na aplicação do questionário direcionado aos professores, as questões variavam entre os níveis de 01 até 05. Na ordem crescente, o nível 01 (às vezes), nível 02 (pouco), nível 3 (razoavelmente), nível 4 (certa frequência) e nível 5 (muito) serviam de indicadores de utilização ou aceitação em relação à pergunta.

Com relação à questão (01), em que indagamos se o professor acredita na influência do internetês nas produções textuais dos alunos, verificamos a predominância entre níveis 03 e 05, já que dos 06 professores, 02 marcaram o nível 03 e 02 marcaram o nível 05. Esse resultado nos leva a concluir que os professores acreditam na influência da escrita digital nas produções de seus alunos.

A questão seguinte (02) está diretamente ligada à anterior, pois nela indagamos se há relação entre os erros ortográficos e o uso do internetês. Novamente as respostas ficaram nos níveis 03 a 05 com predominância do nível 05, porque das 06 respostas, 03 foram do nível 05, confirmando os dados acima. Portanto, na nossa análise, esses professores mantêm o estigma dessa variante, acreditando na possibilidade de alteração na língua, apesar de estudos apontarem que não há interferência ou que são irrelevantes nesse contexto.

Na questão 03, quando indagamos se acreditavam na descaracterização da língua decorrente do uso do internetês, percebemos que nessa as respostas se concentraram no nível 02 com 03 respostas, não acreditando na descaracterização da língua em decorrência do uso do internetês. Essa resposta, de início, parece contraditória, pois nas questões anteriores observamos que os professores acreditam que o internetês está correlacionado ao uso inadequado da ortografia, mas aqui não o percebem como elemento descaracterizador da língua. Mas entendemos que talvez o sentido do termo descaracterização tenha sido pensado como algo depreciativo demais e, por isso, a resposta selecionada ter sido em maior caso o nível 02.

A questão 04, embora não tratasse da escrita digital (internetês) diretamente, tinha o propósito de investigar a possibilidade de o professor trabalhar essa variante em sala de aula. Portanto, a questão 04 indagava se o professor acreditava que no ambiente escolar deve-se trabalhar somente a norma culta. A resposta a essa questão variou entre 03 e 05, sendo 02 respostas para o nível 03 e 03 respostas

para o nível 05. A predominância do nível 05 não deixa dúvidas de que, para os professores entrevistados, a escola é ambiente exclusivo de ensino da norma culta.

As duas últimas questões (05 e 06) tiveram o objetivo de investigar se o professor trabalha com gêneros digitais e quais os gêneros, as respostas se concentraram no nível 03, 04 respostas para a questão 05, indicando que os docentes trabalham razoavelmente com gêneros digitais. Dos 06 entrevistados, 04 informaram na última questão que trabalham com o e-mail, apenas dois acrescentaram o chat e o blog.

Como já foi mencionado, analisamos os questionários com intuito de verificar a melhor forma de elaborar a sequência de maneira que se torne atrativa para o aluno, acreditando que o internetês seria o ponto de partida para essa aceitação. Contudo, nas duas primeiras questões, ficou claro que os professores acreditam na interferência do internetês, como também, associam-no aos erros ortográficos e repassam a concepção de língua como norma em uma abordagem formalista.

Os professores de português admitem a existência e ampla utilização dessa linguagem (internetês), contudo, não a consideram como a “verdadeira” Língua Portuguesa e difundem isso entre os colegas. Essa resistência é explicitada em uma palestra proferida pela Profa. Dra. Gláucia da Silva Brito⁴, em Foz do Iguaçu, em 2013, dirigida aos professores através do Portal Educacional:

Parece-me que sua resistência é muito mais pela inovação da metodologia de suas aulas de Língua Portuguesa. Inovar as metodologias de sala de aula dá trabalho... Na escrita em ambientes como MSN, blogs, flogs, ICQ e e-mail, percebemos muito mais o uso de abreviações que neologismos. E a maior quantidade delas pode estar ocorrendo por causa da “transmutação” do diálogo cotidiano para a esfera eletrônica. Não podemos esquecer que a essa escrita o produtor alia muitos caracteres alfanuméricos e recursos semióticos não-verbais (imagens, emoticons etc.).

Opiniões sobre as mudanças na linguagem são apresentadas, criando uma barreira de preconceito, gerando dificuldade de aceitação do internetês, validando a ideia de que as línguas decaem sob influência de agressões de seus usuários, por conta dos “ataques deformadores” que elas sofrem. Uma dessas opiniões consta em um artigo de Jerônimo Teixeira, publicado na revista Veja, quando afirmava que:

⁴ Entrevista interativa que tem como tema A linguagem utilizada na internet, proferida no Portal Educacional, pela Prof^a. Dr^a. Gláucia da Silva Brito.

(...) atualmente os idiomas nacionais “sofrem todo tipo de pressão desestabilizadora”, porque “a globalização e a revolução tecnológica da internet estão dando origem a um ‘novo mundo linguístico’”. “Entre os fenômenos desse novo mundo estão as subversões da ortografia presentes nos blogs e nas trocas de e-mails e o aumento no ritmo da extinção dos idiomas”. “Em tempos de internet, as línguas, por natureza refratárias a arranjos de gabinete e legislações impostas de cima para baixo, podem comportar-se como potros indomáveis. Quem vai ligar para as novas regras do uso do hífen quando mantém longas e satisfatórias conversações na internet usando apenas interjeições e símbolos gráficos como os consagrados ‘emoticons (...)’?”. A língua sofre “ataques deformadores diários nos blogs e chats”, que são escritos num “linguajar trivial”. (REVISTA VEJA, nº. 2025, 12 de Setembro de 2007, p. 89-91).

A afirmação acima deixa evidente a preocupação com uma possível interferência na língua portuguesa e o efeito negativo sobre a norma culta ou padrão. Os “ataques deformadores” à língua materna e outras afirmações sobre o internetês são formas de estigmatizar as variações que ocorrem em qualquer língua.

As questões 03 e 04 apontam que os professores não acreditam que possa ocorrer a descaracterização da língua, contudo, afirmam que a escola é o ambiente exclusivo da norma culta. Considerações sobre a relação do internetês e a possível “descaracterização” da língua portuguesa não se justificam mais, como acreditavam na década passada, pois vários estudiosos já apontam que a influência é mínima ou irrelevante e, quando utilizada, o aluno tem conhecimento da correta grafia da palavra. Sousa (2007, p.201) descarta esse temor quando afirma que:

O temor da “decadência” da língua parece inoportuno, pois os meios eletrônicos não estão atingindo a estrutura da língua no que diz respeito aos seus aspectos nucleares, à fonologia, à morfologia e à sintaxe. As formas de textualização que aparecem na Internet devem ser analisadas com vistas aos processos de produção de sentido e de relações interpessoais.

Reforçando ainda a irrelevante influência do internetês sobre a norma culta, Santos e Costa (2014, p.11) dizem tratar-se “de uma linguagem hermética, utilizada por usuários que, em sua grande maioria, sabe o que está fazendo e conhece razoavelmente bem a língua portuguesa em seu nível culto”.

Finalizando a análise com as questões 05 e 06, direcionadas ao trabalho com os gêneros digitais em sala de aula e à frequência disso, percebemos que já existe o

trabalho, mas restrito a poucos gêneros, como o e-mail. Nesse sentido é que observamos a necessidade de ampliar, trabalhando uma quantidade maior de gêneros para dar conta da funcionalidade e atender aos anseios dos jovens a profissionalização.

O estudo do gênero na escola vem timidamente sendo ampliado, mas as instituições de ensino em conjuntos com professores precisam adequar seus currículos. O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM, 2015) propõe um ensino que leve em conta as práticas sociais em que o aluno convive, contudo, muito ainda precisa ser feito, conforme constatado em nossa pesquisa.

Outro ponto que pode estar influenciando para esse direcionamento a um só GD é o fato de que o livro didático é o único apoio dos professores para elaborar suas aulas. Por isso, a criatividade fica por conta só do material, lembrando que aqui a aptidão com a tecnologia se faz necessária, pois poucos livros didáticos tratam dos gêneros digitais (ROJO, 2010). Portanto, é preciso cercar-se de outras fontes e coletar no mesmo universo que o aluno frequenta, a internet, tais fontes de apoio que permitam diversificar e tornar mais dinâmica as aulas.

A escola reflete o momento sócio-cultural e histórico através de seus discentes, contudo, a sala de aula não. O letramento digital é uma necessidade do novo contexto social, a leitura dos gêneros na mídia digital requer um saber diferenciado. Com uma leitura na tela dos equipamentos digitais, os hipertextos, ao mesmo tempo em que agilizam a busca por informações, dispersam o leitor desatento. Os jovens conhecem os hipertextos, contudo a orientação dos professores precisa ser no sentido de levar esses jovens à leitura consciente a esse tipo de texto, criando habilidades que dêem autonomia e postura crítica diante desse novo texto. Para tanto, é pressuposto que os docentes já tenham essas habilidades, mas, na realidade, estudos apontam que o professor precisa também letrar-se digitalmente. Sobre a questão da formação de mediadores de leitura em contexto digitais, Silva (2012, sp.) afirma que:

A mediação de leitura utilizando-se os recursos e gêneros textuais emergentes não pode acontecer de forma meramente tecnicista. Não basta que os professores saibam utilizar os “recursos da informática”. É necessário que ele mesmo transite no ambiente digital com segurança e seu repertório de leitura hipertextual também seja vasto.

Os educadores precisam se apropriar das tecnologias no contexto da sociedade atual, porque os desenvolvimentos tecnológicos não retrocedem, são substituídos por outras inovações. O professor precisa coletar e se apropriar do arsenal disponível na web, pretextos de que na internet não tem material de qualidade não se justificam, pois uma boa pesquisa pode ser realizada em sites de artigos científicos e bibliotecas, acrescentando essas fontes ao livro didático que tem sido o único apoio dos professores.

Assim, ao analisar as respostas do Questionário Professor, que tratam do trabalho com GD, percebemos não só a necessidade de ampliar o número de gêneros trabalhados, mas também a abordagem teórica desse trabalho. É importante reforçar que os gêneros precisam ser discutidos associados à sua utilidade nas práticas sociais, e como o trabalho motiva demasiadamente esses jovens, o uso deles como instrumentos para as interações sociais dentro e fora da escola traz sentido na busca de seus anseios e expectativas.

O estudo com gêneros digitais traz a função social com uma abordagem do estudo sócio-histórica, Bazerman (2011), em entrevista, quando questionado quanto à formação de um estudante produtor de textos autônomo e crítico e considerando suas posturas teóricas, que gêneros deveriam ser ensinados e aprendidos nos níveis fundamental, médio e superior, responde:

(...) se eles desejam chegar a algum outro lugar, ou se eu acho que é educacionalmente apropriado que eles cheguem a um lugar ainda não familiar, posso **tentar levá-los até aquele lugar por um caminho que eles possam entender e negociar**, em vez de ensinar coisas distantes e estranhas em termos de gênero, esperando que, por acaso, eles compreendam. Ao mesmo tempo, se eu quero que os alunos desempenhem um dado papel, eles podem, **sob as condições adequadas, vir a cumprir esse papel, mas, ainda assim, deve ser um papel que potencialmente faça sentido para eles e possam encaixar-se os sentidos e valores de suas vidas**. (BAZERMAN, 2011, p.44-5). (Grifo nosso)

Associada ao resultado obtido no questionário do professor, essa afirmação justifica plenamente o nosso propósito de ampliar o uso dos GD e utilizar o internetês como atrativo para esse trabalho. E, muito mais, reforça a importância de letrar o aluno quanto ao uso do GD e do internetês.

3.1.2. Questionário Aluno

Como já foi mencionado, o questionário aplicado aos alunos visava ao conhecimento de como os alunos lidam com os GD e com o internetês.

A primeira questão indaga a frequência de uso das redes sociais pelos alunos. Das 07 respostas, os níveis 04 e 05 foram os mais selecionados, totalizando 05 respostas, sendo 02 respostas no nível 04 e 03 no nível 05. Esse resultado revela muita frequência no uso das redes. A questão seguinte trata do ambiente de acesso à rede, ou seja, é uma complementação à questão anterior. Como resposta, todos afirmaram fazer o acesso de casa, só um colocou casa e escola. As respostas confirmaram as nossas expectativas, os jovens são maiorias nas redes sociais. O que nos surpreendeu foi a resposta ao segundo questionamento, o acesso à internet ser feito em suas casas e apenas um aluno ter mencionado o uso também na escola.

Os equipamentos digitais, como celular, smartphones, MP4, computadores, são dispositivos móveis que não saem das mãos dos jovens da era da informação. Afirmar que o acesso só ocorre em suas casas pode está relacionado com lei proibitiva editada recentemente, lei estadual nº 15.507 ⁵ de 21/05/15, que regulamenta o uso de celular em ambientes formais de aprendizagem. Como a lei foi publicada no mesmo período em que realizamos a pesquisa, acreditamos que, embora os nossos objetivos tenham sido esclarecidos antes de aplicar os questionários, os alunos possam ter relacionado a nossa pesquisa à lei e tenham omitido alguns dados.

Essa frequência alta no uso das redes sociais deixa os alunos em grande vantagem com relação aos professores. Utilizando esses equipamentos desde muito cedo, a habilidade para operar os aplicativos que acompanham os equipamentos torna-os aptos para desbravar o ciberespaço naturalmente, enquanto que para os professores, principalmente os que têm mais de 40 anos, essa habilidade não é tão natural assim.

⁵ A LEI nº 15.507, de 21 de maio de 2015, regulamenta a utilização de aparelhos celulares e equipamentos eletrônicos nas salas de aulas, bibliotecas e outros espaços de estudos das instituições de ensino públicas e particulares localizadas no Estado de Pernambuco, e dá outras providências.

Sobre as perguntas relacionadas ao internetês, indagamos se conhecem palavras/termos do internetês e, utilizando a mesma pergunta do questionário do professor, perguntamos se acreditam que há relação entre os erros ortográficos com o uso do internetês. Os níveis observados predominantemente foram o 04 e o 05 para o conhecimento da variante internetês, com 02 respostas para o nível 04 e 02 para o nível 05. E, com relação aos erros ortográficos na língua está relacionado ao internetês, a resposta também ficou entre os dois níveis: 04 (03 respostas) e 05 (04 respostas), apontando que os próprios alunos acreditam na relação erros ortográficos e escrita digital. Provavelmente, essa crença esteja relacionada ao discurso do professor em sala de aula sobre o internetês.

Isso nos leva à necessidade de resgatar o conhecimento do aluno, no sentido de dar a verdadeira amplitude que a concepção de língua sugere, para melhorar explicar o internetês e outras variações. Considerando as infinidades de dialetos existentes em nosso país, infelizmente, o preconceito ainda é percebido, não sendo diferente em relação ao uso do internetês, mesmo que ele cumpra de maneira eficaz a ação comunicativa em sua melhor forma, possua seu próprio código e, ainda, que os códigos utilizados sejam entendidos (cognitivamente) por todos seus usuários de norte a sul do país.

A teoria variacionista tem seu estudo nas variações ocorridas dentro de uma comunidade de fala e descarta a centralidade do indivíduo. Para Labov (2006, p. 380 apud. MAY, 2011, p.19), “a língua está localizada na comunidade de fala, não no indivíduo”. O estudo da língua e sua variação buscam sempre a sistematicidade nas características da comunidade de fala. E através desse conhecimento, é possível ao aluno conhecer o que é ou não adequado a determinada situação comunicativa, dominando, assim, verdadeiramente a sua língua.

Finalizando o questionário Aluno, discutiremos a questão dos GD. Na indagação sobre o aluno conhecer alguns GD, quais são e qual é a frequência de utilização em caso de conhecer algum, só um aluno afirmou não conhecer os GD. Os demais ressaltaram conhecer principalmente os chat e os blogs.

É importante salientar que antes de trabalhar as questões relacionadas ao GD, houve necessidade de esclarecer o que seria isso, pois os jovens os utilizam, mas não sabiam se tratar de gêneros textuais. Esse ponto provavelmente esteja relacionado ao fato de o professor trabalhar pouco com GD e, quando o faz, utiliza

basicamente o GD e-mail, não evidenciando os diversos gêneros que circulam na mídia digital.

Para atender aos nossos objetivos de abordamos a funcionalidade dos gêneros, como também a profissionalização de nossos alunos, consideramos necessário, após a apresentação da evolução sócio-histórica dos gêneros, explicar e correlacionar os domínios discursivos. Assim o fizemos porque sabemos do papel do professor de evidenciar que é a partir das interações do sujeito em sociedade, que os gêneros cumprem práticas sociais comunicativas e, portanto, estão inseridos em “um sistema de gêneros”. Por isso, o educador precisa buscar gêneros atuais e que façam sentido, criando situações motivadoras, como propõe Bazerman (2011, p.38) ao afirmar que “O papel do professor, de certo modo, é gerenciar o sistema de atividades da sala de aula de modo a criar situações motivadoras, com gêneros significativos e razoáveis sendo trabalhados pelos alunos.”

De posse desses resultados, foi-nos possível adaptar melhor a sequência didática sobre os GD Chat e Fórum a ser trabalhada com os alunos, cujos resultados discutiremos a seguir.

3.2 Análise dos resultados da SD

A sequência didática como instrumento para trabalho com gêneros se estrutura em etapas que de maneira progressiva vai tratando as dificuldades dos alunos detectadas já na fase de produção inicial. Entendemos que a fase de apresentação da situação é primordial para a adesão do aluno ao estudo, para tanto, investimos na clareza das etapas e na atratividade inicial. Acreditamos que o educador pode/deve nessa fase investir numa chamada atraente e se utilizar de estratégias para motivar o aluno, independente da série a ser trabalhada a SD. Reportamo-nos à entrevista com o professor Bazerman (2011, p.47), quando questionado sobre que gênero seria adequado a cada nível de escolaridade, e ele responde que o professor:

(...) é convidado a ser empático, imaginativo, envolvido com o aluno e capaz de envolvê-lo na atividade. Já ensinei na primeira e na terceira série, bem como tenho trabalhado com alunos de graduação e pós-graduação, e uso basicamente a mesma estratégia.

Partilhando desse convite, demos sequência às atividades, buscando integrar os alunos na nossa proposta. Como mencionamos, o total das atividades computou 05 aulas distribuídas durante três semanas.

3.2.1 Apresentação da situação – 1ª aula

Na apresentação da situação informamos à turma o objetivo da aula com clareza no tipo de aprendizagem de linguagem. Iniciamos o estudo com GD com o intuito de trazer sentido, para o aluno que tem expectativas com relação ao seu próximo passo para daqui a mais dois anos quando estará no mercado de trabalho. Iniciamos apresentando o quadro evolutivo da escrita através de slides, cuja apresentação durou um total de 20 minutos. Nesse tempo foi feita uma retrospectiva sobre gênero textual, abordando gênero em seus aspectos funcionais, considerando as práticas sociais. Houve a necessidade de revisar gênero textual, mantivemos a função social do gênero sem darmos foco na estrutura composicional.

Trabalhar com as expectativas foi a forma encontrada para dar sentido e conseguir a adesão da turma para a aula da apresentação da situação. A fase da apresentação é essencial para conseguir a adesão da turma para o objetivo principal do estudo. Ao criar habilidades para que o aluno se aproprie do gênero nos seus aspectos de práticas de linguagem, apoiamo-nos em Dolz e Schneuwly (2004, p. 68) quando diz que:

O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado.

Portanto, as práticas de linguagem consideradas pelos autores, são as diversas esferas discursivas que o aprendiz habilidoso, utilizará o gênero adequado à situação comunicativa. Dessa forma, nosso estudo considera apontar o todo de uma engrenagem maior que o gênero faz parte.

Ainda na apresentação, em relação às práticas de linguagem, discutimos que “para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.62). E sobre a abordagem a respeito de domínio discursivo, falamos que no contexto das práticas sociais é que se estabelecem as

características de um determinado gênero. Achamos apropriado diversificar ampliando, saindo do comum, evidenciando os gêneros em seus domínios discursivos, por isso os slides traziam os domínios familiares, jurídicos, comerciais e saúde, não esquecendo os orais. Como dissemos, precisávamos dar a noção do todo no sentido de tornar o aprendiz crítico em suas práticas de linguagem.

Tentamos ser breves na apresentação da situação, considerando que dos 50 minutos de aula, 30 minutos estavam reservados para a produção inicial, contudo precisávamos fechar o entendimento, levando o aluno à noção de suporte. Achamos importantíssimo para a questão da funcionalidade, apontar o veículo dos gêneros em vários lugares e, como o objetivo era fazer a aula ficar atraente, utilizamo-nos dos lugares mais inusitados até os mais usuais. Apresentamos os suportes outdoor, ônibus, corpo, muros (nesse ponto falamos sobre as pichações e explicamos a língua variando para dar conta de um código de comunidade específica) e até os mais conhecidos como televisão, rádio, computador, celulares entre outros, alertando sempre que os suportes, veiculam um ou mais gêneros.

Por fim, falamos da globalização começando pela evolução da escrita tomando como paralelo a evolução da sociedade e dos meios de comunicação. No caso dos meios de comunicação, mencionamos que alguns gêneros desapareceram e novos gêneros emergiram (MARCUSCHI, 2008), sendo a partir desse ponto que chegamos aos GD, fechando nossa apresentação com o chat e fórum. Achamos importante, apresentar vários modelos de chat e fórum, já que o questionário apontou que um aluno não conhecia os GD, evidenciando os elementos composicionais de cada um e, concluímos a aula, habilitando-os parcialmente para a fase da produção inicial.

3.2.2 Produção Inicial – 1ª aula

Nessa fase se inicia realmente a sequência didática, após a apresentação da situação, quando foram detalhados os objetivos do trabalho com GD, abordando especificamente o chat e fórum, solicitamos do aluno a produção inicial de um chat e um fórum. Nessa produção inicial, não utilizamos o laboratório, necessitávamos de perceber se o aluno tinha absorvido as informações e conhecimentos prévios e com internet disponível, ficaria fácil fazer consulta, portanto, preferimos trabalhar em sala de aula.

Informamos com clareza os interlocutores que poderiam usar para o chat, pontuamos alguns como amigo, familiar, vendedor ou alguém que acabou de conhecer, e para o fórum sugerimos um professor, diretor da escola, colega de classe, colega do mesmo time de futebol. Permitimos a escrita digital – internetês, e, nesse momento, com o comentário de um aluno dizendo “aí a coisa melhorou”, percebemos pelo tom de brincadeira a adesão não só do aluno, como da turma, ao proposto, confirmando, dessa forma, a nossa hipótese inicial de que, a priori, o internetês poderia ser o facilitador no uso do GD.

Consideramos muito importante informar que não haveria notas ou pontuação para produção inicial, pois a avaliação do processo só ocorrerá na produção final. Seguimos, então, explicando que o objetivo é saber o nível da turma em relação ao conhecimento sobre GD no sentido de estruturar as etapas seguintes do estudo. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 86), se nesse ponto a situação for bem definida não se coloca o aluno numa posição de insucesso, já que, considerando a apresentação da situação, o aprendiz conseguirá executar a produção inicial “pelo menos parcialmente”.

Analisando as produções iniciais, anotamos as dificuldades relacionadas à ortografia que foram passadas também ao professor de LP, para abordagem futura, pois, como nossa pesquisa tinha o propósito maior de desenvolver a SD como um todo, esse aspecto não seria trabalhado em exaustão.

Nas produções iniciais desses dois grupos, demonstradas nas figuras 03, 04 e 05, constatamos o que os questionários já indicavam, ou seja, um número considerável de alunos já conheciam o gênero chat, contudo, o fórum precisava de um trabalho mais intenso. Os alunos precisavam considerar um tópico específico, que é característica principal desse gênero, como também, adaptar a linguagem ao interlocutor.

Figura 03 – Produção Inicial Chat e Fórum Grupo 01

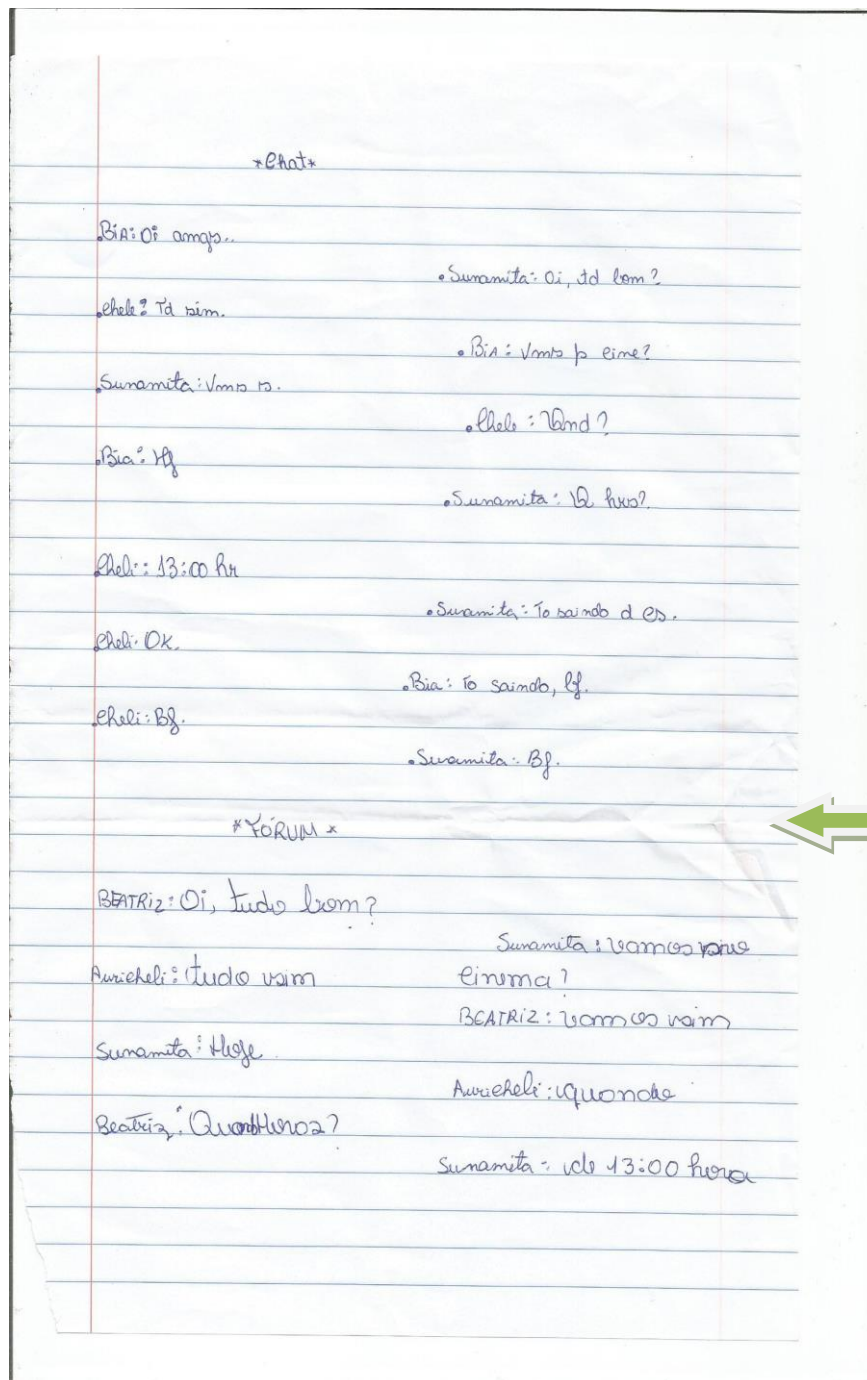


Figura 04 – Produção Inicial Chat Grupo 02

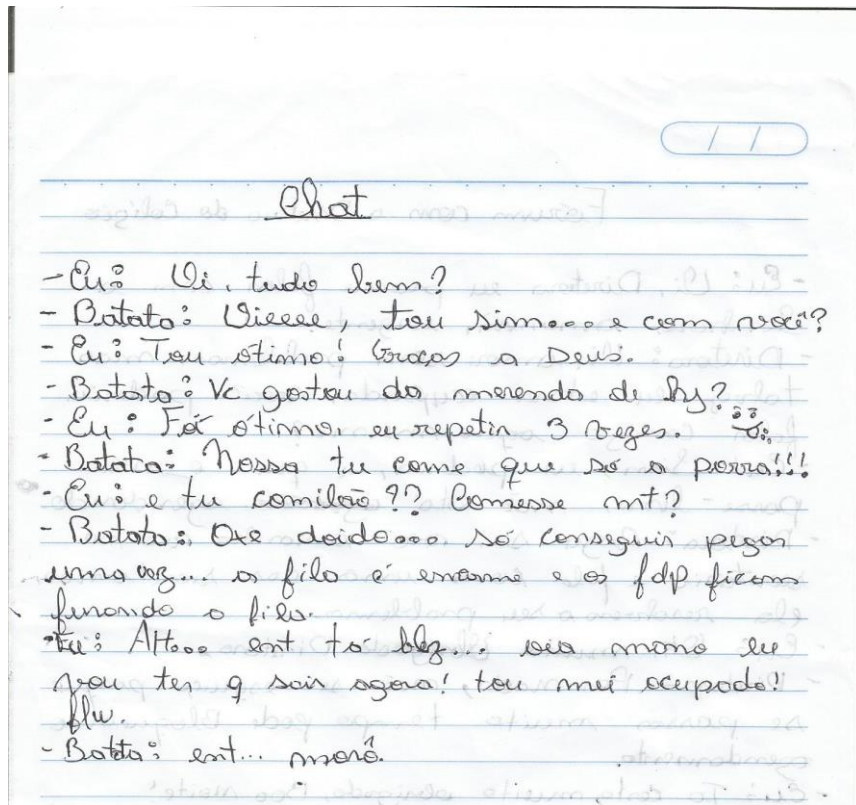
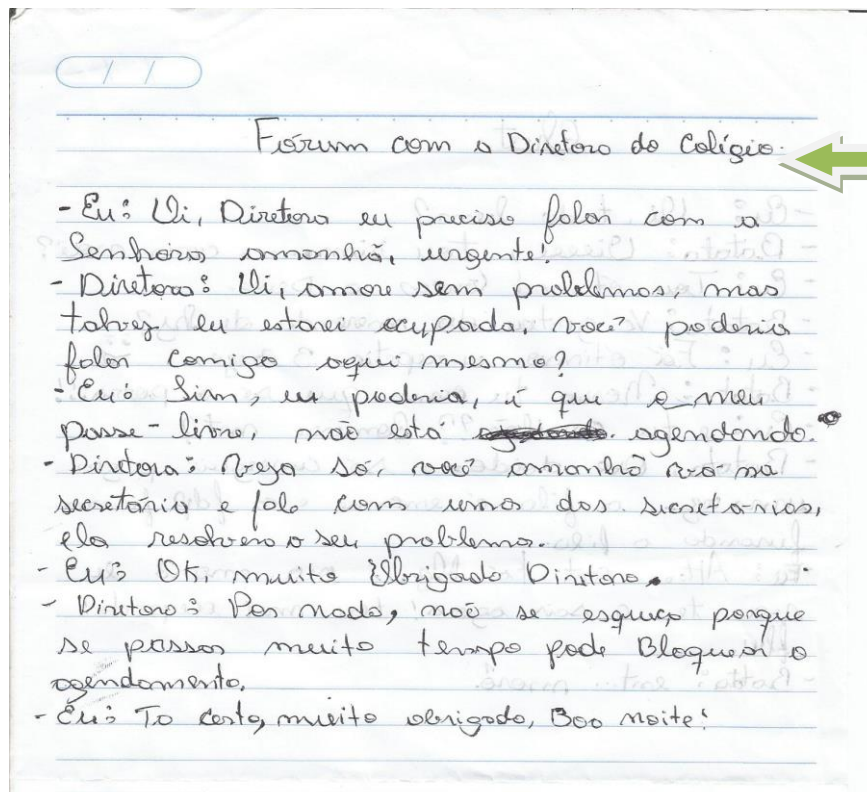


Figura 05 – Produção Inicial Fórum Grupo 02



Durante a análise, conseguimos estruturar os módulos, investigando as capacidades reais do aluno dessa turma especificamente, com relação a essa investigação, pois como Dolz e Schneuwly (2004, p. 87) reforçam:

O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino. A construção modular das sequências facilita uma tal adaptação (...). Mas a produção inicial é igualmente o primeiro lugar de aprendizagem da sequência.

Outro ponto observado foi a inadequação da escrita no GD fórum, embora nos modelos de fóruns apresentados em slides, tenha alertado para não utilização do internetês, contudo alguns grupos insistiram em utilizar a escrita digital. Nessa fase, esse aspecto foi apenas constatado, tomando por base fórum de estudos.

Na seção seguinte, iniciamos considerando as maiores dificuldades encontradas, que dizem respeito ao um melhor conhecimento do chat e, principalmente, do fórum, gênero que apresentou mais necessidade de intervenção. Além dos GD, precisaríamos propiciar a adequação da escrita digital ao papel social do interlocutor, permitindo ao aluno avançar no seu letramento digital.

3.2.3 Análise dos módulos – 2ª, 3ª e 4ª aulas

Os 03 módulos foram trabalhados em três aulas. Na segunda aula, estruturamos o módulo 01 e trabalhamos o uso do internetês. Ao situar o internetês, tratamos do fato de termos permitido o seu uso durante a produção inicial e, em seguida, começamos o trabalho de adequação ao GD.

Iniciamos a aula comentando que, após observação das produções, precisaríamos estudar alguns aspectos relacionados ao internetês, já que se tratava de uma variação linguística, e, como toda variação havia um contexto adequado de uso.

Explicamos o porquê de haver variações na língua que diferem da norma culta, contudo, cumprem também função comunicativa, pois são normas linguísticas, incluindo entendimento e uniformidade de atitudes, praticadas por membros de uma determinada comunidade de fala⁶. Alertamos que, embora a função do chat seja

⁶ Conforme Vanin (2009, p.148): “Há grande debate sobre qual seria a melhor definição para comunidade de fala e, apesar das muitas divergências a respeito do assunto, há certo consenso de

diferente do fórum, a conversação nesse GD não necessariamente terá um tom de intimidade, precisando, dessa forma, adequar a linguagem ao interlocutor. Praticamos o trabalho com o chat rapidamente, por já dominarem esse GD, devido a utilizarem com frequência.

É importante salientar que o conhecimento do chat pelos alunos facilitou o trabalho com esse gênero, pois necessitamos, apenas, de adequar a linguagem a algumas situações de uso. Mas os outros aspectos relacionados a ele, já estavam bem estruturados na primeira produção.

Na terceira aula, iniciamos o módulo 2 com o GD fórum. E pela pouca familiaridade percebida na produção inicial com esse GD, decidimos dedicar mais uma aula para o trabalho com ele.

Apresentamos vários modelos coletados na internet, apontando as suas características linguísticas específicas. Explicamos sua função social e alguns prováveis interlocutores, relacionando-os aos domínios discursivos. Ressaltamos a importância de imaginar o destinatário e adequar o texto ao destinatário visado, considerando a escrita adequada. Dolz e Schneuwly (2004, p. 88), ao tratar a complexidade do estudo com gênero, dizem que:

Produzir textos escritos e orais é um processo complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um indivíduo. Em cada um desses níveis, o aluno depara-se com problemas específicos de cada gênero e deve, ao final, tornar-se capaz de resolvê-los simultaneamente.

Os níveis que os autores tratam são os níveis da representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto e da realização do texto, os quais são necessários ao aluno apropriar-se antes da produção de um gênero.

Ainda nesse módulo, trabalhamos esses níveis, que foram simplificados e apresentados em slides e simultaneamente reportados aos exemplos coletados na internet.

No último módulo, executado na quarta aula, após análise das atividades coletadas, reforçamos o trabalho com os níveis referentes à situação de comunicação, conteúdos e planejamento do texto para eficácia do gênero.

que os membros de uma mesma comunidade de fala devem compartilhar normas linguísticas, incluindo entendimento, valores e atitudes sobre as variedades da língua presentes nas trocas comunicativas.”

Abordamos a funcionalidade dos gêneros, alertamos para a necessidade de o aluno se apropriar de outros GD, adquirindo habilidades para a vida profissional, principalmente os GD que circulam nas esferas comerciais. Já que, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.89), é importante variar os modos de trabalho nos módulos:

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, através de diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, deste modo, suas chances de sucesso.

Nesse módulo demos ênfase ao texto, considerando a função social, partindo do chat como uma conversa informal até o fórum como uma conversa mais formal. Nesse aspecto, Dolz e Schneuwly (2004, p. 89) ressaltam que “pôr em evidencia certos aspectos do funcionamento textual, constituem ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz de expressão”.

Finalizamos, informando que a atividade extraclasse da sequência, consistiria apresentar uma participação em um chat de vendas e criar um fórum. Por isso, procuramos esclarecer todos os pontos que pudessem trazer alguma dificuldade. Indicamos alguns chats de lojas e sites para criação de fórum, solicitamos que fizessem em grupo e pontuamos a atividade como estímulo, lembrando que deveriam informar os sites para que pudéssemos avaliar.

Disponibilizamos o material (slides) para que servisse de apoio e ajuda para produção final, última etapa da sequência didática. Julgamos importante fornecer todo o material trabalhado em sala de aula, e não um resumo, uma vez que foi através dele que estruturamos todo trabalho. Além do fato de acreditarmos que a leitura e a feitura de um resumo do material auxiliariam mais ainda o aluno na compreensão.

Reforçamos também que para a produção desses GD, os alunos deveriam observar a adequação ou não da escrita digital – internetês, percebendo se deveriam utilizá-lo nesse trabalho final.

Como, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.90), há necessidade de capitalizar as aquisições que se fazem através de “registro numa lista que resume tudo que foi adquirido nos módulos”, que pode ser construída pelo professor ou aluno, completamos informando que a atividade seria avaliada quantitativamente, para melhor expressar os avanços quanto ao entendimento e utilização dos gêneros trabalhados.

3.2.4 Produção Final – 5ª aula

Com relação à produção final, há necessidade de o educador verificar de alguma forma, seja ela uma avaliação ou outra forma escolhida, o alcance dos elementos composicionais e linguísticos dos gêneros trabalhados. Esse momento da sequência didática permite ao aluno “pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90).

Achamos importante iniciarmos a aula explicando novamente o propósito final nos aspectos da funcionalidade do texto e na elaboração reforçamos o cuidado com o uso do internetês, se seria adequado ou não à situação.

Sugerimos para o chat uma conversação com vendedor de um equipamento eletrônico e, para o fórum, uma conversação supondo a participação num debate sobre problemas atuais da nossa escola. Como mencionado, essa escolha imprime um teor mais formal ao gênero, fato que descaracteriza o uso do internetês.

Na produção final, tivemos dificuldades com o número de computadores do laboratório, por isso, precisamos reformular o trabalho e solicitar aos alunos, que em grupo, finalizassem a execução do texto em casa ou em lan house.

Recebemos na semana seguinte as produções textuais finais, fizemos algumas considerações para melhoria. Constatamos um número maior de produções menos elaboradas, totalizando em 06 produções e algumas mais elaboradas, num total de 03 produções.

Observamos que os erros ortográficos foram basicamente os mesmos realizados na produção inicial. Por isso, solicitamos o reforço dos professores LP, pois esse aspecto deve ser trabalhado continuamente.

Nas figuras de 06 e 07, apresentamos as produções finais dos dois grupos, dos quais foram apresentadas as produções iniciais anteriormente.

Os chats, criados grátis a partir do site falai.org conforme indica a seta nas figuras, se constituem simulações de compras de equipamento eletrônico, conforme solicitado.

Figura 06 – Produção Final Chat Grupo 01

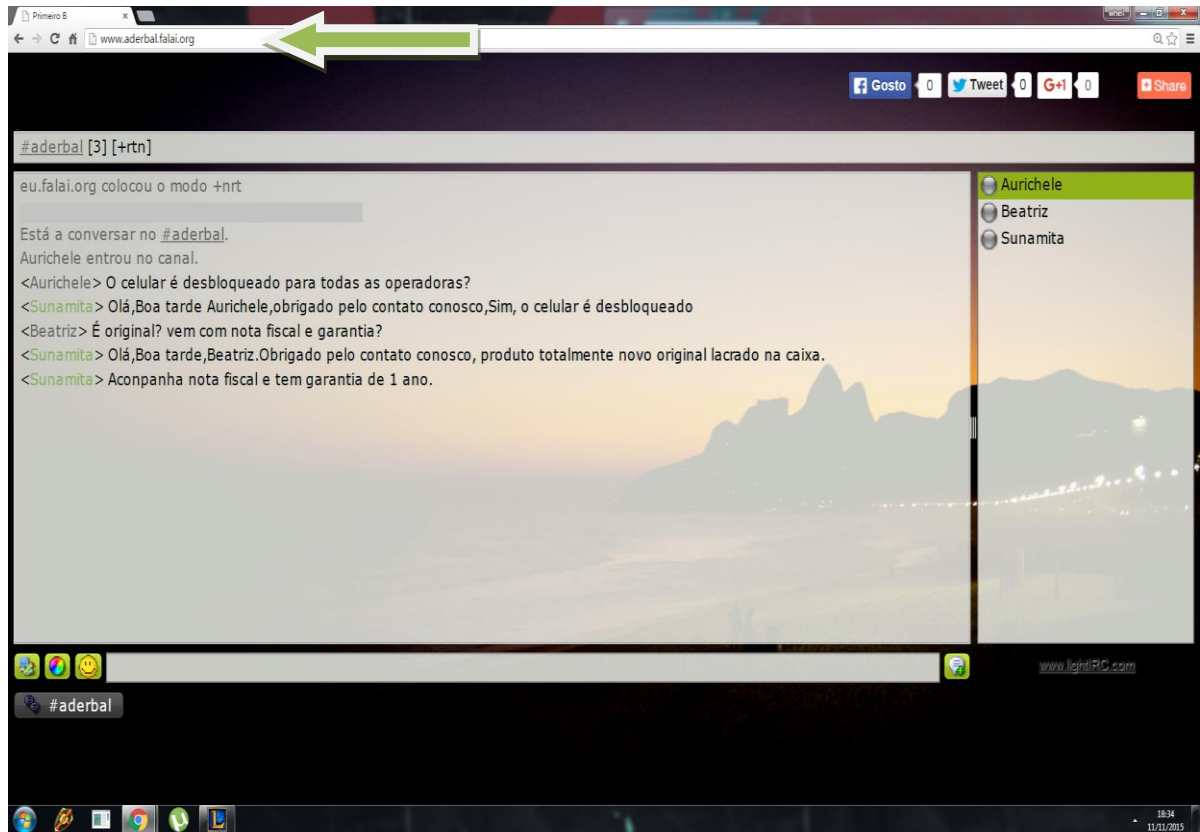
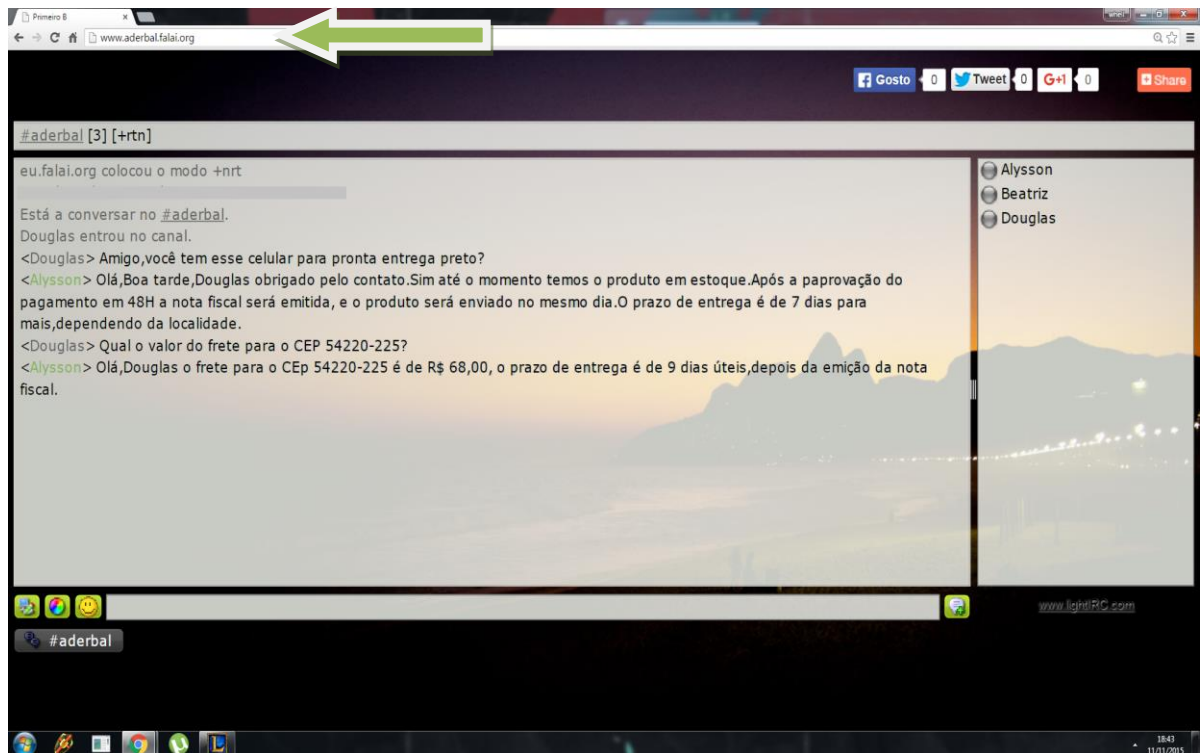


Figura 07 – Produção Final Chat Grupo 02



Observamos que a cordialidade e a escrita em chats de venda, trabalhados anteriormente, foram considerados na produção. Nesse aspecto, os alunos se mostraram coerentes, pois ora simulavam dúvidas, como compradores, ora respondendo com cordialidade às dúvidas, como vendedores.

Os fóruns também foram criados a partir do site grátis o www.forumeiros.com. As figuras 08 e 09 apontam, através das setas, que os alunos perceberam que nesse gênero a conversação gira em torno de um tópico específico, reforçando um conhecimento trabalhado em sala e já observado pelos grupos nas suas produções.

Figura 08 – Produção Final – Fórum Grupo 01

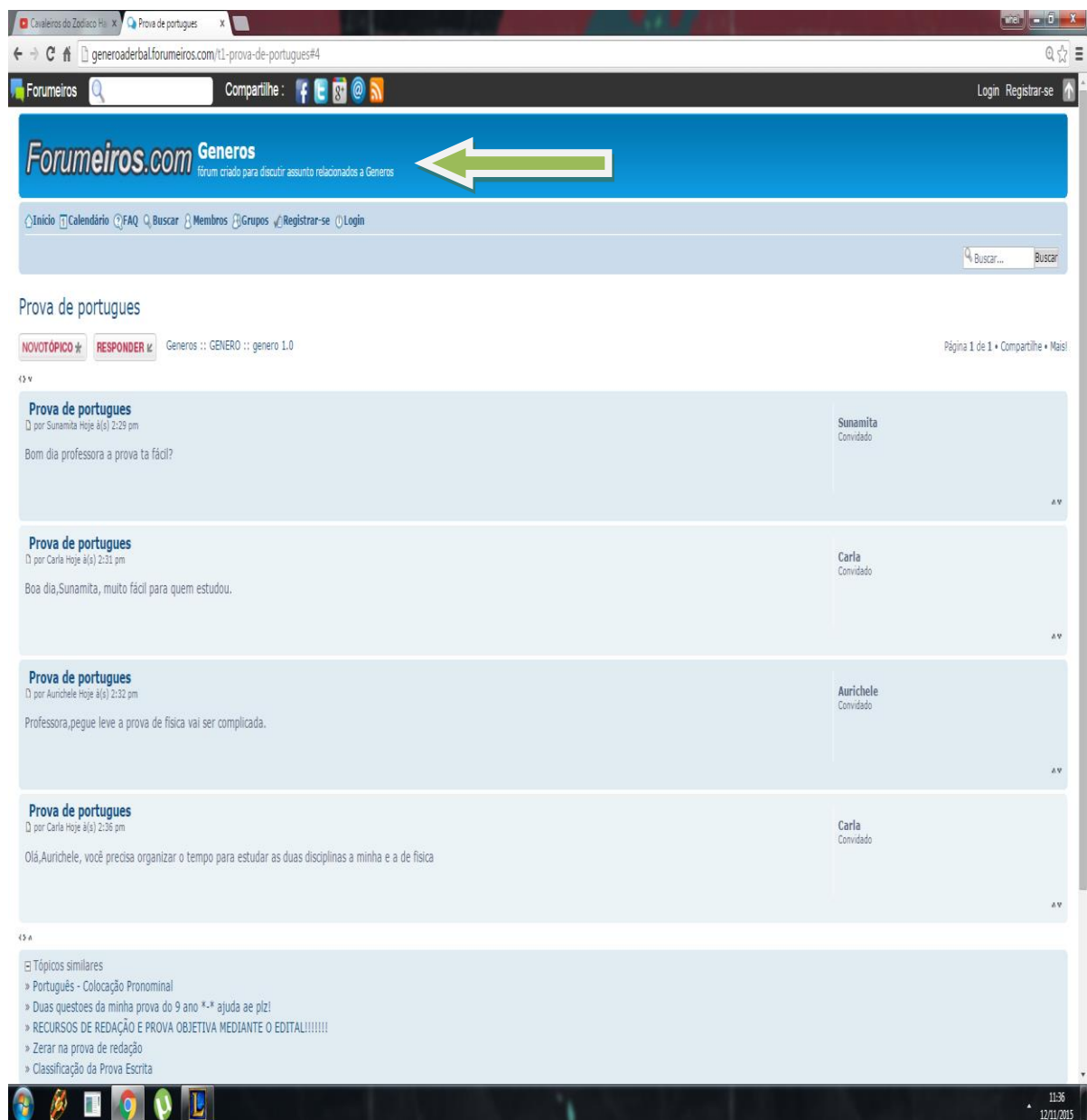
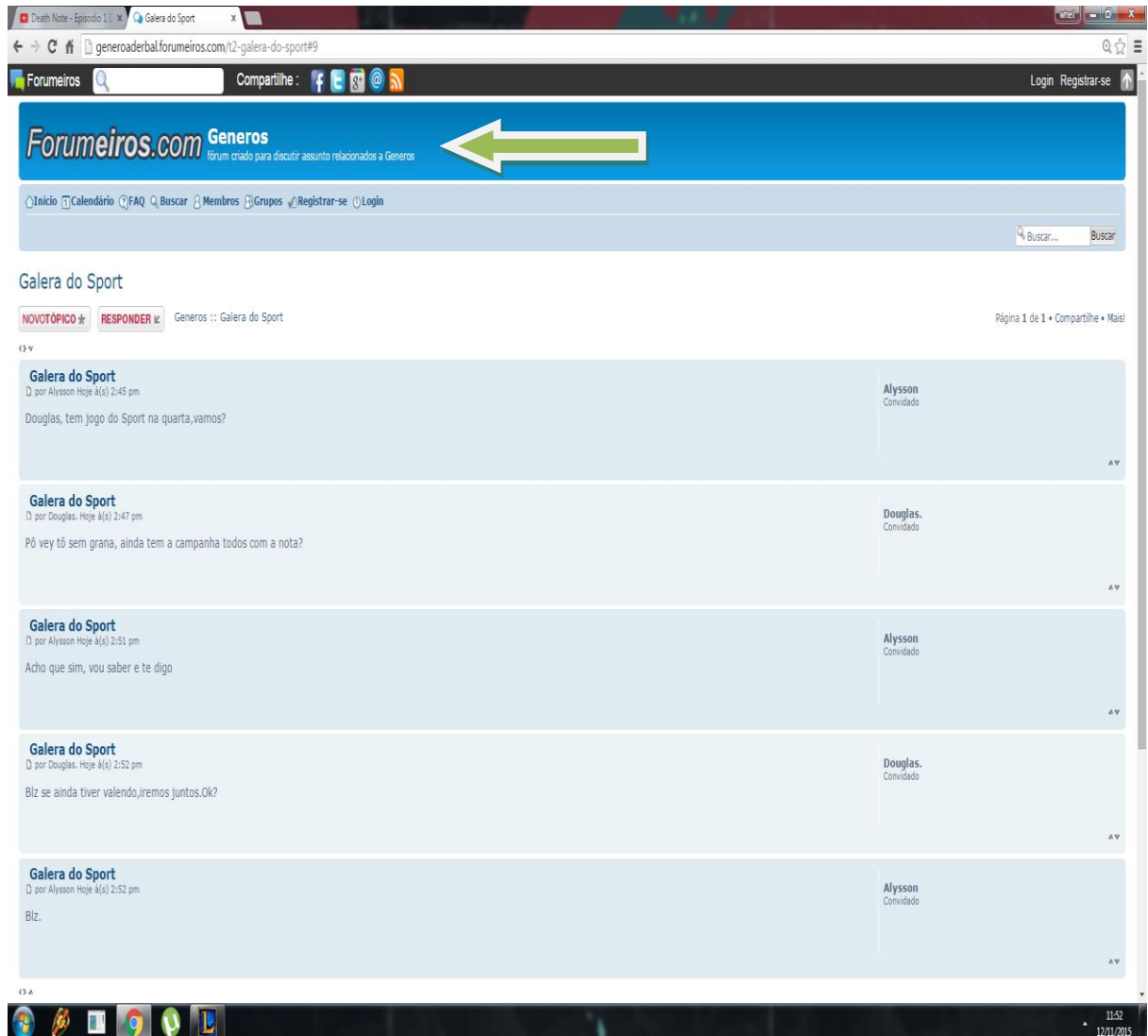


Figura 09 – Produção Final – Fórum Grupo 02



Observamos que o internetês persistiu no grupo 02 (Figura 09), contudo, é preciso considerar que a escrita utilizada estava coerente, pois o grupo observou que o tópico, que era composto de opiniões de torcedores de um mesmo time de futebol, permitia a informalidade entre os interlocutores, que além de amigos de escola, são torcedores do mesmo time.

Os aspectos relacionados à estrutura e à funcionalidade estavam adequados, pois são de fácil assimilação, já que envolvem conhecimentos que vão além do texto e que, de certa forma, os alunos já dominam, pois fazem parte do seu cotidiano.

Por fim, devolvemos a produção final aos alunos, com as considerações anotadas sob o título “pontos de melhoria” e a mensuração quantitativa para que

eles também pudessem observar mais objetivamente o avanço que tiveram em relação a esses GD.

Consideramos que o modelo de sequência didática para estudo com gêneros estruturado por módulos atende aos trabalhos com os GD aqui propostos, pois despertou nos discentes competências para a representação da situação comunicativa, perspectivas para estruturar os textos, além de uma consciência ampla de seu comportamento de linguagem. E, com relação à escrita digital – internetês, ponto que diz respeito ao propósito do nosso estudo, observamos que houve a percepção por parte do educando de que “toda língua se adapta às situações de comunicação e funciona, portanto, de maneira bastante diversificada” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.92), mas que é importante saber se é adequada ao GD que está sendo utilizado.

4 Considerações Finais

A atividade docente consiste na compreensão das expectativas de seus alunos e observação de suas práticas sociais. Para a adesão dos jovens aos trabalhos em sala de aula, as atividades precisam fazer sentido. Dessa forma, por ser papel da escola ajudar a compreender e avaliar melhor os textos utilizados pelos alunos em suas atividades sociais, principalmente devido à intensa utilização da escrita digital quando da interação em redes sociais, apresentamos uma sequência didática para os GD Chat e Fórum, utilizando a escrita digital – internetês.

O internetês é uma variação linguística que pode e deve ser trabalhada pelo professor de LP, buscando motivar seus alunos ao apontar “um caminho que eles possam entender e negociar, em vez de ensinar coisas distantes e estranhas em termos de gênero, esperando que, por acaso, eles compreendam”. (BAZERMAN, 2011, p.44).

Distanciar-se do ensino com gêneros é trabalhar gêneros não mais utilizados, estanques, abordando apenas a forma, ou seja, tratar só a estrutura composicional, fora do contexto social e linguístico do aluno e, conseqüentemente, não dando conta de prepará-los para os desafios de seu tempo.

As expectativas que circundam o aluno do ensino médio estão voltadas à colocação no mercado de trabalho e a escola não pode ficar de fora, desprezando esses anseios. Não estamos adotando uma postura pragmática com relação ao ensino da LP, não se trata disso, estamos buscando um “link”, para a escola conseguir estabelecer uma relação da teoria com a prática, ou seja, com as necessidades reais do aluno.

Tal perspectiva levará a escola a refletir o gênero textual em sua funcionalidade como “instrumento” de interação, desenvolvendo nos jovens habilidades linguísticas e discursivas. Com isso, é possível conscientizá-los de que toda comunicação ocorre através de um gênero (MARCUSCHI, 2008) e, assim, ampliar-se-á a percepção para os diferentes gêneros textuais existentes, os vários domínios discursivos e os suportes que os veiculam na sociedade.

Como o gênero é instrumento de comunicação e, portanto, agente da interação social, comprovamos que o modelo de sequência didática para o ensino com gênero, proposto por Dolz; Schneuwly (2004) é uma ferramenta eficiente e

motivadora, já que se utiliza das práticas sociais comunicativas já estabelecidas pelo aprendiz.

Dessa forma, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e dos problemas detectados, as atividades de linguagem foram elaboradas, estruturadas por módulos de forma progressiva, até a produção final, servindo a produção inicial como avaliação formativa para considerações e organização dos módulos seguintes e a produção final como uma avaliação somativa.

Utilizamos o questionário para investigar as práticas comunicativas já estabelecidas, sendo essencial para desenvolver uma proposta que trabalhasse com uma variante linguística em sala de aula, adequando a sua utilização. Constatamos que a ferramenta foi extremamente útil para mostrar que, quase uma década após os estudos iniciais sobre o internetês, ainda prevalece uma concepção de língua formalista. Inclusive, observamos, através das respostas aos questionários, que os alunos também relacionam os erros ortográficos à escrita digital, reforçando a mesma concepção de língua defendida pelo professor. Diante dessa observação, percebemos a necessidade de o educador dar a verdadeira amplitude que a concepção de língua sugere, buscando discutir e trabalhar as várias facetas da língua.

Observamos, também através dos questionários, a pouca utilização dos GD em sala de aula. E, embora fora dela, o gênero chat seja o mais utilizado, percebemos que os alunos não o reconheciam como GD. Então, após a apresentação da situação, que consiste na informação do trabalho com os GD específicos, fizemos uma breve retrospectiva ampliando a noção de gêneros textuais, domínios discursivos e suportes, considerando sempre a dimensão do contexto social discursivo em que o gênero circula.

Na produção inicial, permitimos a utilização da escrita digital e a partir das produções textuais, percebemos o momento oportuno para a conscientização de adequação do uso da escrita digital - internetês - ao “destinatário visado”.

Utilizamos o primeiro módulo para delimitar o internetês, explicando que, dependendo da prática discursiva e dos interlocutores envolvidos, há necessidade de adequação da escrita ao ambiente. Embora a conversão no chat seja diferente do fórum, não necessariamente a conversação terá um tom íntimo no primeiro caso e mais formal no segundo. É importante adequar a linguagem ao interlocutor, observando a situação de uso e grau de formalidade exigido. Nesse sentido,

trabalhamos brevemente a variação linguística informando que ela cumpre a função comunicativa, pois, é sistemática, recorrente e praticada por uma determinada comunidade, nesse ponto levando à compreensão das interações sociais.

Durante os módulos consideramos o conhecimento prévio dos educandos, observando suas diferentes habilidades com tecnologias digitais utilizadas no desenvolvimento das atividades de linguagem. Elaboramos a SD e consideramos no planejamento essas habilidades tecnológicas e o trabalho em grupo, equilibrando as diferenças entre os alunos e criando possibilidades interessantes para o estudo com gênero.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.87), os módulos consistem em “trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. Na nossa SD, não foi diferente, como a produção inicial constatou a inadequação da escrita, propositadamente permitida - o internetês, destinamos o primeiro módulo para trabalhar a adequação da escrita ao interlocutor, delimitando o uso da escrita digital. Constatamos, ainda, que o GD Fórum precisaria de um trabalho mais intenso, diferente do gênero chat, que os alunos já conheciam, confirmando o que os questionários já indicavam, precisando só adequar texto ao contexto comunicativo. Novas atividades de linguagem foram desenvolvidas para consolidar os conhecimentos adquiridos e concluímos os módulos cedendo o material utilizado na SD para apoio à produção final, considerando a importância de capitalizar as aquisições que se fazem através de um registro (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Nas produções finais, observamos que os GD estavam adequados. No geral, as produções foram razoáveis e demonstraram a aquisição dos novos conhecimentos. Acreditamos que a fácil assimilação se deve à correlação com conhecimentos que vão além do texto e que, de certa forma, os alunos já dominam, pois fazem parte do seu cotidiano.

A SD proposta permitiu um estudo efetivo da utilização do GD para os alunos do ensino médio; sendo uma ferramenta adequada a esse nível de escolaridade composto por jovens que conseguem perfeitamente associar novos conhecimentos aos conhecimentos prévios. Outra ferramenta para apoio ao professor são os livros didáticos, contudo, são poucos os livros que tratam dos gêneros digitais (ROJO, 2010). Portanto, consideramos importante ao professor cercar-se de outras fontes, ser criativo e estruturar os estudos em SD.

Além das aquisições com leitura e escrita, percebemos que o trabalho em grupo traz melhorias para o letramento digital do aluno, equilibrando diferenças nesse aspecto, e, com relação ao gênero, habilidades para que possam utilizá-lo de maneira adequada em um contexto real de comunicação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. ARAÚJO, J. C. A organização constelar do gênero chat. In: **ANais da XX Jornada - GELNE**. João Pessoa-PB. 2004. p. 1279-1292. Disponível em: [https://www.ufpe.br/nehete/artigos/araujo%20\(2004\).pdf](https://www.ufpe.br/nehete/artigos/araujo%20(2004).pdf) Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

_____, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. C. **Gêneros, Agência e Escrita**. Judith C. Hoffnagel; Ângela P. Dionísio (orgs). São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Gêneros Textuais / Charles Bazerman, Carolyn Miller**; orgs. Angela Paiva Dionísio, Carolyn Miller, Charles Bazerman, Judith Hoffnagel; tradução Benedito Gomes Bezerra, Fabiele Stockmans De Nardi, Darío Gómez Sánchez, Maria Auxiliadora Bezerra, Joice Armani Galli. – 1. ed. – Recife: [s.n.], 2011.

COSTA FILHO José Nilson Santos da **Hibridismo: quando um texto vale por mais de um?** In: **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?** Organizadora: Regina Lúcia Péret Dell'isola. – Belo Horizonte FALE/UFMG, 2012

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio** (MEC/SENTEC, Brasília, 1999)

DELL'ISOLA. : R. L. P. **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?** Belo Horizonte FALE/UFMG, 2012.

DIAS, Luiz Antonio Xavier; SANTOS, Daiane Eloísa dos. **Compreensão responsiva no gênero discursivo fórum de discussão**. In: X Seminário de Iniciação Científica SÓLETRAS - Estudos Linguísticos e Literários. 2013. Anais... UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná – Centro de Letras, Comunicação e Artes. Jacarezinho, 2013. ISSN – 18089216. p.162 – 178.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZALEZ, Z. M. G. **Linguística de Corpus na Análise da Internetês**. Dissertação de Mestrado PUC – São Paulo, 2007.

HILGERT, José Gaston. **A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na internet**. In: PRETI, Dino (Org.). Fala e escrita em questão. São Paulo: Humanitas, 2000.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA A. **A argumentatividade no e-gênero fórum de discussão: uma estratégia para produção em contexto escolar** Universidade Federal de Pernambuco Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias na Educação. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Anelilde-Lima.pdf> Acesso 20 ago. 2015.

MACIEL, João Wandemberg Gonçalves. **Internetês: Variação linguística ou modismo computacional?** João Pessoa, 2008. Disponível em: <http://gehaete.uepb.edu.br/trabalhos/2008/ago/1.pdf>. Acesso 20 ago. 2015.

MAGNABOSCO, G. G. **Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever?** CONJECTURA: filosofia e educação, Vol. 14, Nos doismai/ago, 2009.

MARCUSCHI. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. **Análise da Conversação**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2005a.

_____. **Gêneros textuais: definições e funcionalidade**. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). Gêneros textuais & ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b.

_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Editorial. São Paulo. 2008.

MAY, Guilherme. **Labov e o fato social**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MEIRA, Ana Clara Gonçalves Alves de. **Gêneros textuais e a intergenericidade**. In: DELL’ISOLA, Regina Lúcia Péret. (org.). Gêneros textuais: o que há por trás do espelho? Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

MODESTO, Artarxerxes Tiago Tácito. **A estrutura conversacional nas interações mediadas por computador: o caso MSN Messenger**. In: VIII Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal. São Paulo: FFLCH-USP, 2007. São

Paulo, 2007. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/58_Artarxerxes_Tiag_%20TM_revisto_.pdf Acesso em: 20 ago. 2015.

OLIVEIRA, C.M; FERREIRA L. P. da Silva. **Gêneros Textuais e Ensino de Língua Um Panorama da Perspectiva de Charles Bazerman no Brasil**, 2013. Disponível em: http://midia.unit.br/enfope/2013/GT5/generos_textuais_ensino_8lingua_olha_perspectiva_charles_bazerman.pdf

OLIVEIRA, Robson Santos de; MEIRA, Luciano R. de Lemos. **Uso de marcas verbais para aspectos não-verbais da conversação em salas de bate-papo na Internet**. Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, v. 33, n. 1, 2010.

RODRIGUES Rosângela Hammes **Análise de Gêneros do Discurso na Teoria Bakhtiniana: Algumas Questões Teóricas e Metodológica** Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004

Disponível:

http://aplicacoes.unisul.br/ojs/index.php/Linguagem_Discurso/article/viewFile/272/286 Acesso em: 20 ago.2015.

ROJO, R. **Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 433-465, jul./dez. 2010.

SANTOS, K. L. R.; COSTA, P. P. M. **Da Fala para a Escrita: A Expressividade dos Usuários do Internetês na Esfera Digital e Escolar**. Revista Ciências da Educação Maceió, ano I, vol. 01, n. 01, jan./mar. 2014.

SILVA F.V.; BARBOSA M.S.M.F. 2015. **Da tela ao papel: os gêneros digitais blog e e-mail em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do ensino médio** Calidoscópio Vol. 13, n. 1, p. 27-37, jan/abr 2015 © 2015 by Unisinos - doi: 10.4013/cld.2015.131.03 Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2015.131.03>. Acesso em: 20 ago.2015.

SILVA, S. P. **Facebook na Formação Continuada de Mediadores de Leitura** UNIGRANRIO maio. 2012. Disponível <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/425c.pdf> acesso em: 20 ago.2015

SOUSA, S. C. T. de. **As Formas de Interação na Internet e suas implicações para o Ensino de Língua Materna**. In: ARAÚJO, J. C. Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SOUZA, F. F. de; JESUS, L. M. C. de; GOMES, N. S. **A Variação Linguística e a norma culta**. Web-Revista Sociodialeto. Vol. 4, N.10, p.34-44, julho 2013.

SCHUELTER, W.; REIS, M. S. **O Internetês em comunidades virtuais: A interação pela linguagem cifrada**. Artigo científico - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), 2005.

Disponível http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n6_n7/textos/internetes.pdf. Acesso em: 20 ago. 2015

URBANO, H. (1993) “**Marcadores conversacionais**” In: PRETI, D. (org.) Análise de textos orais. São Paulo: FFLCHUSP, ano.

VANIN, Aline Aver, **Considerações relevantes sobre definições de ‘comunidade de fala’**, Acta Scientiarum Language and Culture, Maringá, v.31. n.2, p. 147-153, 2009.

XAVIER A. C. S **Letramento Digital e Ensino**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/nehte/.../Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf> Acesso em: 20 ago. 2015.

ANEXO 01

Questionário Aluno

- Qual sua frequência de uso das redes sociais?

1-Às vezes 2- Pouco 3-Razoavelmente 4-Certa Frequência 5-Muito

- O acesso ao computador/internet ocorre em que ambiente?

____Escola ____Casa ____Lan House ____Trabalho ____Outros

- Utiliza palavras/termos do internetês?

1-Às vezes 2- Pouco 3-Razoavelmente 4-Certa Frequência 5-Muito

- Acredita que há relação entre os erros ortográficos com o uso do internetês?

1-Às vezes 2- Pouco 3-Razoavelmente 4-Certa Frequência 5-Muito

- Conhece alguns dos gêneros digitais

 Sim Não

- Se afirmativo, informe abaixo quais gêneros digitais e a frequência de utilização desses gêneros?

Gêneros digitais_____

Frequência

1-Às vezes 2- Pouco 3-Razoavelmente 4-Certa Frequência 5-Muito

ANEXO 02

Questionário Professor

- Acredita na influência do internetês nas produções textuais dos alunos?

1-Às vezes 2- Pouco 3-Razoavelmente 4-Certa Frequência 5-Muito

- Acredita que há relação entre os erros ortográficos com o uso do internetês?

1-Às vezes 2- Pouco 3-Razoavelmente 4-Certa Frequência 5-Muito

- Acredita na descaracterização da língua decorrente do uso do internetês?

2- Pouco 3- Razoavelmente 5-Muito

- Acredita que no ambiente escolar deve-se trabalhar exclusivamente a norma culta?

1- Pouco 2- Razoavelmente 3-Muito

- Trabalha com gêneros digitais em sala de aula?

1-Às vezes 2- Pouco 3-Razoavelmente 4-Certa Frequência 5-Muito

- Informe quais gêneros digitais e qual a frequência?

Gêneros digitais_____

Frequência

1-Às vezes 2- Pouco 3-Razoavelmente 4-Certa Frequência 5-Muito